Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9370278
Centre d'intérêt : 755

Evaluation des programmes d'études : anglais, langue seconde : second cycle du secondaire -- [Québec] : Direction de la sanction des études, c1992
xii, 123 p. : ill. ; 28 cm. -- (Rapport global / Direction de la sanction des études du Québec)

Comprend du texte en anglais. Code : 9293-0262, 16-7906-04

ISBN 2-550-23484-7

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction de la sanction des études

Descripteur(s) : Anglais (Langue) * Langue seconde * Evaluation de programmes * Programme d'études * Satisfaction de l'enseignant * Satisfaction de l'étudiant * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le présent rapport fait état des données recueillies, en avril, mai et novembre 1991, auprès des responsables du dossier, du personnel enseignant et des élèves de cinquième secondaire en vue de mesurer leur satisfaction du programme d'anglais, langue seconde. Le premier chapitre donne des renseignements sur l'objectif de l'évaluation du programme, le modèle et la démarche d'évaluation, l'échantillon et la participation. Le second contient les résultats de l'évaluation des phases d'élaboration et d'implantation du programme, le troisième, les principales données recueillies auprès des divers groupes d'agents d'éducation afin de mesurer leur satisfaction lors de la mise en oeuvre du programme, le quatrième, les résultats obtenus de la part des directeurs d'école à l'occasion de rencontres avec des représentants du Ministère, le cinquième, une analyse des réponses des élèves de cinquième secondaire à un questionnaire d'opinion. Le dernier chapitre analyse les résultats obtenus par ces élèves à l'épreuve unique de juin 1991. La conclusion dégage les éléments positifs et négatifs qui ressortent de l'évaluation du programme et présente des recommandations.

Type de document :

1370278

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL

ANGLAIS, LANGUE SECONDE

SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

Août 1992

Québec

1370278

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL
ANGLAIS, LANGUE SECONDE

SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

Direction de la sanction des études

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX IV
LISTE DES GRAPHIQUES IX
AVERTISSEMENT XI
INTRODUCTION XII

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 1

1.1 OBJECTIF DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE 1
1.2 MODÈLE ET DÉMARCHE D'ÉVALUATION 1
1.3 ÉCHANTILLON ET PARTICIPATION 2

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES PHASES D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES 4

2.1 RÉSULTATS DE LA PHASE D'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES 4
2.2 RÉSULTATS DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES 4

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES RESPONSABLES DU DOSSIER 5

3.1 RESSOURCES HUMAINES 5

3.1.1 Fonction et statut 5
3.1.2 Expérience 5
3.1.3 Tâche 7

3.2 PRÉPARATION EN VUE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, ET PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ 9

3.2.1 Formation reçue en vue de la mise en œuvre du programme 9
3.2.2 Perfectionnement souhaité 12

3.3 CONTEXTE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DU 2e CYCLE DU SECONDAIRE 13

3.3.1 Temps consacré à l'implantation du programme 13
3.3.2 Temps écoulé entre l'implantation du programme et sa mise en œuvre 14
3.3.3 Mise en œuvre du programme 15
3.3.4 Temps d'enseignement 15
3.3.5 Performance des élèves 16
3.3.6 Soutien pédagogique 17

Page

3.4 ÉLÉMENTS LIÉS AU PROGRAMME 20

3.4.1 Fondements et principes directeurs du programme 20
3.4.2 Approche communicative 23
3.4.3 Objectifs et contenu 24
3.4.4 Ressources 39

3.4.4.1 Matériel pédagogique (programme d'études et guides du Ministère) 39
3.4.4.2 Matériel didactique (matériel de base et complémentaire) 40

3.4.5 Moyens de mise en œuvre du programme 42

3.4.5.1 Planification pédagogique 42
3.4.5.2 Pratique pédagogique 44
3.4.5.3 Évaluation 48

3.4.6 Appréciation globale 54

3.4.6.1 Proportion d'élèves ayant atteint l'objectif global dès le début de l'année . . . 54
3.4.6.2 Satisfaction à l'égard de différents aspects du programme 54

4. RÉSULTATS OBTENUS DE LA PART DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE À L'OCCASION DE RENCONTRES AVEC DES REPRÉSENTANTES ET DES REPRÉSENTANTS DU MINISTÈRE 56

5. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES QUI ONT RÉPONDU À UN QUESTIONNAIRE D'OPINION 58

6. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE UNIQUE DE JUIN 1991 88

6.1 INTRODUCTION 88

6.1.1 Aspects représentatifs du programme 89
6.1.2 Instrument de mesure 91
6.1.3 Caractéristiques de l'échantillon 91
6.1.4 Correction et analyse des résultats 92

6.2 ÉPREUVES DE PRODUCTION 92

6.2.1 Épreuve de production d'un discours oral 94
6.2.2 Épreuve de production d'un discours écrit 98

Page

6.3 ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION 103

6.3.1 Épreuve de compréhension d'un discours oral 103
6.3.2 Épreuve de compréhension d'un discours écrit 107

7. CONCLUSION 112

7.1 ÉLÉMENTS POSITIFS 112
7.2 ÉLÉMENTS NÉGATIFS 113
7.3 RECOMMANDATIONS 115

Annexe I : Modèle général d'évaluation des programmes d'études

Annexe II : Exemples de réponses d'élèves en production d'un discours écrit

LISTE DES TABLEAUX

Page

Tableau 1 Données sur les instruments de sondage et les épreuves quant au nombre de documents expédiés et reçus par rapport aux personnes consultées 3

Tableau 2 Pourcentage des responsables du dossier quant au nombre d'années d'expérience en anglais, langue seconde, au primaire et aux deux cycles du secondaire 6

Tableau 3 Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de la tâche consacrée à l'anglais, langue seconde, au primaire et aux deux cycles du secondaire 9

Tableau 4 Pourcentage des responsables du dossier quant à la formation reçue en vue de la mise en œuvre du programme au primaire et aux deux cycles du secondaire 10

Tableau 5 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation ayant participé à diverses activités de formation 10

Tableau 6 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant au degré de satisfaction à l'égard de la formation reçue 11

Tableau 7 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation souhaitant un perfectionnement selon différents aspects du programme . . 12

Tableau 8 Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de leur temps consacrée à l'implantation du programme au primaire et aux deux cycles du secondaire 13

Tableau 9 Pourcentage des responsables du dossier quant au temps écoulé entre le moment de l'implantation du programme et sa mise en œuvre au primaire et aux deux cycles du secondaire . . . 14

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant selon les diverses possibilités au regard du cycle d'enseignement 15

Tableau 11 Pourcentage du personnel enseignant quant au degré de satisfaction de la performance des élèves qui commencent leur cinquième année, selon les quatre volets du programme 17

Tableau 12 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence de diverses activités de soutien pédagogique 18

Tableau 13 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence des activités de soutien pédagogique au personnel enseignant 19

Page

Tableau 14 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation consultés au regard de leur opinion sur leur compréhension de divers éléments du programme 24

Tableau 15 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs terminaux ont besoin d'être précisés 25

Tableau 16 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les opérations sont suffisamment expliquées dans le programme 27

Tableau 17a Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Déduction du sens des éléments» sont clairs 28

Tableau 17b Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Découverte de l'information globale» sont clairs 29

Tableau 17c Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Repérage d'éléments spécifiques d'information» sont clairs 30

Tableau 17d Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Recherche des détails» sont clairs 31

Tableau 17e Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Comparaison des informations» sont clairs 32

Tableau 17f Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Réutilisation» sont clairs . . . 33

Tableau 17g Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Interrogation» sont clairs . . . 34

Tableau 17h Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Affirmation» sont clairs 35

Page

Tableau 17i Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Discussion» sont clairs 36

Tableau 18 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que l'information fournie aux pages 70 à 73 du programme s'avère assez claire pour leur permettre d'expliquer divers éléments relatifs au programme 37

Tableau 19 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que le programme offre diverses possibilités 38

Tableau 20 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que le programme s'avère complet au regard de trois différents aspects 39

Tableau 21 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant au moment de l'acquisition du matériel didactique de bas 40

Tableau 22 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence d'utilisation du matériel didactique de base 41

Tableau 23 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence d'utilisation du matériel didactique de base pour l'animation auprès du personnel enseignant 42

Tableau 24 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence de l'aide apportée au personnel enseignant en ce qui concerne divers aspects de la planification de l'enseignement 43

Tableau 25 Pourcentage du personnel enseignant qui s'estime suffisamment préparé pour enseigner chacun des quatre volets du programme 44

Tableau 26 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence à laquelle il privilégie diverses situations d'apprentissage . 45

Tableau 27 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence d'utilisation de diverses méthodes d'évaluation formative . . 48

Tableau 28 Pourcentage du personnel enseignant qui tient compte de divers éléments dans la note inscrite au bulletin de l'élève à chacune des étapes 49

Tableau 29 Pourcentage du personnel enseignant qui s'estime à l'aise et suffisamment préparé pour évaluer chacun des quatre volets du programme 50

Page

Tableau 30 Pourcentage des responsables du dossier qui s'estiment en mesure d'aider le personnel enseignant à préparer des activités visant à évaluer la progression des habiletés . . . 51

Tableau 31 Pourcentage des responsables du dossier qui souhaitent recevoir du perfectionnement quant aux diverses habiletés . . 52

Tableau 32 Pourcentage des responsables du dossier ayant préparé des épreuves d'évaluation sommative pour chacun des quatre volets du programme 53

Tableau 33 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant à leur degré de satisfaction à l'égard de divers aspects du programme 55

Tableau 34 Pourcentage des élèves qui reconnaissent le temps alloué à chacun des quatre volets du programme 62

Tableau 35 Pourcentage des élèves selon un temps alloué souhaité pour chacun des volets du programme 63

Tableau 36 Pourcentage des élèves selon la fréquence d'emploi de l'anglais en diverses circonstances 64

Tableau 37 Pourcentage des élèves selon la fréquence de certaines activités en classe 65

Tableau 38 Pourcentage selon la fréquence à laquelle l'élève écrit dans ses propres mots sur divers sujets 67

Tableau 39 Pourcentage des élèves selon la fréquence des activités grammaticales 71

Tableau 40 Pourcentage des élèves selon leur degré de compréhension durant le visionnage d'un film, en anglais 71

Tableau 41 Pourcentage des élèves selon leur degré de compréhension durant la lecture d'un article de revue, en anglais 72

Tableau 42 Pourcentage des élèves selon la fréquence de travail avec divers outils 75

Tableau 43 Pourcentage des élèves qui poursuivront leur apprentissage de l'anglais selon divers points de vue 83

Tableau 44 Pourcentage des élèves selon leur fréquence d'écoute et de visionnage de diverses émissions 85

Page

Tableau 45 Résultats globaux 88

Tableau 46 Attribution des points 93

Tableau 47 Résultats comparés des élèves aux épreuves de production . . 93

Tableau 48 Dimensions de production d'un discours oral 95

Tableau 49 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de production d'un discours oral selon deux types de grilles d'évaluation . 96

Tableau 50 Dimensions de production d'un discours écrit 99

Tableau 51 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de production d'un discours écrit selon deux types de grilles d'évaluation 100

Tableau 52 Résultats des élèves aux épreuves de compréhension 103

Tableau 53 Dimensions de compréhension d'un discours oral 104

Tableau 54 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de compréhension d'un discours oral 105

Tableau 55 Dimensions de compréhension d'un discours écrit 109

Tableau 56 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de compréhension d'un discours écrit 110

LISTE DES GRAPHIQUES

		Page
Graphique 1	Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des élèves qui maîtrisaient les préalables à la réalisation des apprentissages du programme	16
Graphique 2	Pourcentage du personnel enseignant selon la pertinence et l'applicabilité des principes directeurs du programme . .	21
Graphique 3	Pourcentage des responsables du dossier selon le respect effectif des principes directeurs du programme	22
Graphique 4	Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant à leur satisfaction à l'égard des différentes composantes de l'approche communicative	23
Graphique 5	Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion dans laquelle les élèves emploient l'anglais pour communiquer ensemble en classe à l'occasion d'activités de groupe et de discussions libres	47
Graphique 6	Pourcentage du personnel enseignant quant à la proportion des élèves ayant déjà atteint, en début d'année, l'objectif global du programme	54
Graphique 7	Pourcentage des élèves selon la connaissance du but du programme	58
Graphique 8	Pourcentage des élèves selon l'explication reçue en classe sur le but du programme	59
Graphique 9	Pourcentage des élèves selon leur opinion quant au but que devrait poursuivre le programme	60
Graphique 10	Pourcentage des élèves selon la clarté du lien entre le programme et les activités en classe	61
Graphique 11	Pourcentage des élèves selon leur degré d'aisance à entretenir une conversation téléphonique en anglais . . .	66
Graphique 12	Pourcentage des élèves selon leur degré d'aisance à écrire une lettre en anglais	68
Graphique 13	Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité de leur orthographe dans une lettre	69
Graphique 14	Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité de leur grammaire dans une lettre .	70

Page

Graphique 15	Pourcentage des élèves selon la fréquence des occasions de parler des sujets qui les intéressent pendant le cours d'anglais	73
Graphique 16	Pourcentage des élèves selon diverses provenances de la note inscrite sur leur bulletin à la fin de l'étape . . .	74
Graphique 17	Pourcentage des élèves selon leur degré d'intérêt à l'égard des thèmes abordés dans le matériel didactique .	76
Graphique 18	Pourcentage des élèves selon la pertinence quant à la durée du temps consacré aux thèmes dans le matériel didactique	77
Graphique 19	Pourcentage des élèves selon leur opinion quant aux progrès réalisés grâce aux activités proposées dans le cahier d'exercices	78
Graphique 20	Pourcentage des élèves selon leur opinion quant aux cahiers d'exercices depuis la troisième année du secondaire	79
Graphique 21	Pourcentage des élèves sur la poursuite de leur apprentissage de l'anglais après le secondaire	82
Graphique 22	Pourcentage des élèves selon leur fréquence d'emploi de l'anglais, à l'extérieur de la classe	84
Graphique 23	Pourcentage des élèves selon leur degré de maîtrise de l'anglais	86
Graphique 24	Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard du programme	87

AVERTISSEMENT

Lorsqu'il est question de l'évaluation d'un programme d'études, les résultats obtenus au moyen des instruments de sondage, tels des questionnaires, des entrevues ou des épreuves pour les élèves, sont traités globalement et visent uniquement à mesurer la qualité du programme. Par conséquent, les résultats obtenus ne doivent pas être interprétés comme représentant le rendement scolaire des élèves.

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'évaluation du programme d'anglais, langue seconde (ALS), du second cycle du secondaire, le ministère de l'Éducation a effectué en avril, en mai et en novembre 1991 auprès d'un échantillon d'agentes et d'agents d'éducation un sondage destiné à mesurer leur satisfaction. Des questionnaires ont été expédiés à des conseillères et à des conseillers pédagogiques, ou responsables du dossier, au personnel enseignant de cinquième secondaire et à des élèves de cinquième secondaire. Des rencontres ont eu lieu avec des directrices et des directeurs d'école.

Le présent rapport fait état des données recueillies au cours de ces activités et au moment de l'implantation du programme d'études. Le premier chapitre renseigne sur l'objectif de l'évaluation du programme, le modèle et la démarche d'évaluation ainsi que sur la participation aux activités d'avril, de mai et de novembre 1991. Le deuxième chapitre contient les résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire, ainsi que ceux de la phase d'implantation.

Le troisième chapitre présente les principales données recueillies à l'aide de questionnaires soumis aux divers groupes d'agentes et d'agents d'éducation, soit les responsables du dossier, ou les conseillères et les conseillers pédagogiques, ainsi que le personnel enseignant, afin de mesurer leur satisfaction. Le quatrième chapitre traite des résultats obtenus de la part des directrices et des directeurs d'école à l'occasion de rencontres avec des représentantes et des représentants du Ministère.

Le cinquième chapitre contient une analyse des réponses des élèves de cinquième secondaire à un questionnaire d'opinion. Le dernier chapitre fait état des résultats de ces mêmes élèves à l'épreuve d'anglais, langue seconde.

Enfin, la conclusion permet de mettre en relief les éléments importants qui se dégagent de l'évaluation du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire, et présente des recommandations.

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES*

1.1 OBJECTIF DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DU 2e CYCLE DU SECONDAIRE

En évaluant le programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire, le Ministère visait à recueillir des données sur les points suivants : la qualité du programme d'études et son implantation, les résultats obtenus par les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre du programme, les conditions et les pratiques d'enseignement de même que la satisfaction des utilisatrices et des utilisateurs en vue de présenter les principales conclusions aux personnes qui prennent les décisions et de formuler, s'il y a lieu, des recommandations.

1.2 MODÈLE ET DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Le modèle d'évaluation utilisé, qui est le modèle général d'évaluation des programmes d'études, comprend trois composantes distinctes liées aux phases de développement d'un programme d'études :

a) les antécédents, qui correspondent à la phase d'élaboration du programme d'études;

b) les transactions, qui correspondent à la phase d'implantation du programme d'études;

c) les résultats, qui correspondent à la phase pendant laquelle on constate les effets de la mise en œuvre du programme d'études (rendement des élèves, satisfaction des personnes intéressées).

Un rapport global d'évaluation fait état des diverses analyses effectuées à chacune des phases d'évaluation et dégage des conclusions au regard des différents points évalués.

La figure de l'annexe I présente le modèle général d'évaluation des programmes d'études. On y trouve les trois phases principales de développement d'un programme d'études ainsi que les objets d'évaluation de chacun des instruments de mesure utilisés pour ces phases.

---

* Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, avril 1982, document 16-7240.

1.3 ÉCHANTILLON ET PARTICIPATION

Pour constituer l'échantillon, 108 écoles secondaires publiques francophones et 11 écoles secondaires privées francophones ont été choisies.

Une enseignante ou un enseignant d'anglais, langue seconde, de cinquième secondaire de chacune des 119 écoles échantillonnées a reçu un questionnaire, et 103 personnes ont répondu à ce questionnaire élaboré par le ministère de l'Éducation afin de mesurer le degré de satisfaction concernant la mise en œuvre du programme visé.

Des responsables du dossier, ou conseillères et conseillers pédagogiques, des 127 commissions scolaires et 11 écoles privées, 119 ont répondu à un questionnaire élaboré par le Ministère en vue de mesurer le degré de satisfaction et le degré de réussite en ce qui a trait au soutien apporté au personnel enseignant.

De plus, les directrices et les directeurs d'école des 26 écoles échantillonnées pour recueillir les données des élèves ont assisté à des rencontres au Ministère.

Enfin, 650 élèves de 4 écoles privées et de 22 écoles publiques ont répondu à un questionnaire qui leur était adressé afin de mesurer les apprentissages visés par le programme.

Le tableau 1 regroupe les données sur les personnes consultées et leur participation à l'évaluation du programme. La participation a été jugée excellente.

Tableau 1 **Données sur les instruments de sondage et les épreuves quant au nombre de documents expédiés et reçus par rapport aux personnes consultées**

PERSONNES CONSULTÉES	NOMBRE DE DOCUMENTS EXPÉDIÉS	NOMBRE DE DOCUMENTS REÇUS
	Questionnaires	
Conseillères et conseillers pédagogiques ou responsables du dossier (127 commissions scolaires et 11 écoles privées)	138	119 (91 %)
Personnel enseignant (108 écoles publiques et 11 écoles privées)	119	103 (87 %)
Élèves (19 écoles publiques et 7 écoles privées)	729	650 (89 %)
	Épreuve	
Élèves	Épreuve unique obligatoire pour tous les élèves	
Production d'un discours oral (15 écoles)		423 (100 %)
Production d'un discours écrit (26 écoles)		729 (100 %)
Compréhension d'un discours oral (26 écoles)		729 (100 %)
Compréhension d'un discours écrit (26 écoles)		729 (100 %)

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES PHASES D'ÉLABORATION ET D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

2.1 RÉSULTATS DE LA PHASE D'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

L'étape d'élaboration du programme d'études comporte une phase d'évaluation au cours de laquelle des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère jugent de la cohérence du programme même et de sa conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études. Ils se prononcent sur la qualité de la définition de la problématique, la détermination des valeurs, les objectifs généraux et terminaux, les éléments notionnels, l'évaluation des apprentissages, l'approche pédagogique et la relation du programme avec les autres programmes.

Le rapport des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère a été déposé le 20 décembre 1984. À la lumière des renseignements recueillis, on peut conclure à un bilan positif.

En effet, l'approche pédagogique et la relation du programme avec les autres programmes ont obtenu une cote d'excellence, soit «A». Pour ce qui est des fondements du programme, des objectifs généraux, la cote «B+» a été retenue. Quant à la problématique, aux valeurs énoncées, à l'objectif global, aux buts et aux éléments notionnels, la cote «B» a été retenue. Enfin, les objectifs terminaux ont reçu la cote «C+» et les objectifs intermédiaires la cote «C». L'évaluation a obtenu la cote «D», soit sous le seuil d'acceptation «C».

2.2 RÉSULTATS DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Aucun rapport global sur le plan national n'a été élaboré quant à la satisfaction des agentes et des agents d'éducation sur la préparation reçue au moment de l'implantation du programme d'études.

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES RESPONSABLES DU DOSSIER

Le présent chapitre fait état des données recueillies auprès des agentes et des agents d'éducation au regard des ressources humaines, de la préparation en vue de la mise en œuvre du programme d'anglais, langue seconde, du contexte de cette mise en œuvre ainsi que des orientations du programme.

3.1 RESSOURCES HUMAINES

3.1.1 Fonction et statut

Personnel enseignant

C'est dans une proportion de 94 p. 100 que les membres du personnel enseignant disent détenir un statut d'enseignante ou d'enseignant à temps plein. Une faible proportion, soit 5 p. 100, enseigne à temps partiel et seulement 1 p. 100 le fait à la leçon.

Responsables du dossier «anglais, langue seconde»

Moins de la moitié des responsables du dossier, soit 41 p. 100, occupent un poste de conseillère ou de conseiller pédagogique à temps plein et 22 p. 100 ont un tel poste à temps partiel. On retrouve aussi 19 p. 100 des responsables qui exercent la fonction d'enseignante ou d'enseignant responsable du dossier alors que 15 p. 100 remplissent diverses autres fonctions, telles que directrice ou directeur d'école, directrice ou directeur des services éducatifs, coordonnatrice ou coordonnateur de l'enseignement général, chef de groupe, etc.

3.1.2 Expérience

Personnel enseignant

La majorité des enseignantes et des enseignants, soit 54 p. 100, ont plus de vingt années d'expérience dans l'enseignement de l'ALS, près de 20 p. 100 en comptent entre seize et vingt, 13 p. 100 se situent entre six et quinze années et 14 p. 100 totalisent moins de cinq années d'expérience.

Quant au nouveau programme du second cycle du secondaire, 35 p. 100 des agentes et des agents d'éducation intéressés l'enseignent depuis cinq ou six ans alors qu'un peu plus de la moitié, soit 54 p. 100, le font depuis trois ou quatre ans et que 10 p. 100 s'y consacrent depuis moins de deux ans.

Par ailleurs, 82 p. 100 des membres du personnel enseignant se trouvaient en poste au moment de l'implantation du programme au second cycle du secondaire. Ces personnes étaient alors affectées à diverses classes :

- 6 p. 100 enseignaient en troisième année;
- 3 p. 100 enseignaient en quatrième année;
- 30 p. 100 enseignaient en cinquième année;
- 4 p. 100 enseignaient en troisième et en quatrième année;
- 19 p. 100 enseignaient en quatrième et en cinquième année;
- 3 p. 100 enseignaient en troisième et en cinquième année;
- 9 p. 100 enseignaient en troisième, en quatrième et en cinquième année.

Responsables du dossier

La plupart des conseillères et des conseillers pédagogiques, ou responsables d'anglais, langue seconde, possèdent de deux à quatre années d'expérience dans l'exercice de leurs fonctions. Le tableau 2 offre plus de précisions sur le sujet.

Tableau 2 Pourcentage des responsables du dossier quant au nombre d'années d'expérience en ALS du primaire et aux deux cycles du secondaire

	ANNÉES D'EXPÉRIENCE					
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	AUCUNE (%)	1 AN (%)	DE 2 À 4 ANS (%)	DE 5 À 10 ANS (%)	DE 11 À 15 ANS (%)	PLUS DE 15 ANS (%)
Premier cycle du secondaire	6	10	38	25	6	8
Second cycle du secondaire	7	12	38	22	7	10
Primaire	13	4	27	15	4	8

Remarque

Les sommes de pourcentages inférieures à 100 s'expliquent par le fait que certaines personnes ont omis de répondre. Cette remarque vaut aussi pour d'autres tableaux ainsi que pour certains graphiques.

Par ailleurs, c'est dans une proportion de 43 p. 100 que les responsables disent qu'elles ou ils se trouvaient en poste au moment de l'implantation du programme; 4 p. 100 exerçaient leurs fonctions au premier cycle du secondaire, 9 p. 100 au second cycle et 5 p. 100 au primaire. Il faut cependant souligner que 53 p. 100 des responsables consultés n'ont pas indiqué à quel cycle d'enseignement elles et ils travaillaient au moment de l'implantation du programme et que 29 p. 100 ont coché plus d'une réponse. Il fallait cependant s'attendre à de tels résultats puisque 52 p. 100 avaient déjà indiqué ne pas être en poste au moment de l'implantation du programme. Néanmoins, on retrouve tout de même 45 p. 100 des responsables qui affirment avoir participé à l'implantation du programme. Celles et ceux qui ne l'ont pas fait ont été invités à en préciser les raisons. Une personne a mentionné que des enseignantes et des enseignants appelés «agents multiplicateurs» avaient reçu la formation sur le plan national et régional et l'avaient retransmise sur le plan local. Une autre a souligné que dans les écoles privées l'implantation du programme a été laissée plus ou moins à la discrétion de chaque école.

3.1.3 Tâche

Personnel enseignant

Une très forte majorité du personnel enseignant, soit 92 p. 100, n'enseigne que l'ALS et près de 40 p. 100 le fait uniquement en cinquième année du secondaire. Un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants allouent cependant une part moindre de leur tâche à l'ALS en cinquième année du secondaire :

- 4 p. 100 y allouent de 1 à 19 p. 100 de leur tâche;
- 10 p. 100 y allouent de 20 à 39 p. 100 de leur tâche;
- 13 p. 100 y allouent de 40 à 59 p. 100 de leur tâche;
- 17 p. 100 y allouent de 60 à 79 p. 100 de leur tâche;
- 17 p. 100 y allouent de 80 à 99 p. 100 de leur tâche.

La plupart des enseignantes et des enseignants consultés, soit 68 p. 100, donnent le cours d'ALS à plus de cinq groupes. Quant aux autres, leur tâche se répartit ainsi :

- 5 p. 100 enseignent l'ALS à un ou deux groupes;
- 4 p. 100 enseignent l'ALS à trois groupes;
- 11 p. 100 enseignent l'ALS à quatre groupes;
- 12 p. 100 enseignent l'ALS à cinq groupes.

Ces groupes sont hétérogènes pour 55 p. 100 des personnes consultées alors qu'ils sont homogènes pour 28 p. 100. Parmi ces groupes homogènes, on compte un peu plus de groupes forts et moyens que de faibles.

Par ailleurs, 65 p. 100 des enseignantes et des enseignants favorisent des groupes homogènes alors que 33 p. 100 préfèrent des groupes hétérogènes. Les personnes favorables aux groupes homogènes ont été invitées à préciser leurs réponses et plusieurs d'entre elles prônaient alors les trois regroupements : faibles, moyens, forts. On a de plus demandé à ces agentes et à ces agents d'éducation de suggérer un moyen pour le classement des élèves. Leurs réponses se répartissent comme suit :

- résultats de l'année précédente (10)*;
- examen de classement (8);
- évaluation de la compréhension et de la production (2);
- évaluation de la langue parlée (2);
- résultats de l'année précédente et examen de classement (1);
- résultats de l'année précédente et recommandations de l'enseignante ou de l'enseignant (6);
- recommandations de l'enseignante précédente ou de l'enseignant précédent et examen de classement (1);
- recommandations de l'enseignante précédente ou de l'enseignant précédent et entrevue individuelle au besoin (1);
- examen de classement et entrevue (1).

Il ressort que les résultas de l'année précédente, l'examen de classement et les recommandations de l'enseignante ou de l'enseignant sont perçus comme les meilleures bases pour le classement des élèves.

Dans un autre ordre d'idée, seuls 4 p. 100 des enseignants et des enseignantes disent enseigner le programme d'anglais, langue maternelle. Cet état de fait est compréhensible puisque 71 p. 100 précisent travailler dans des régions où moins de 10 p. 100 de la population emploie l'anglais comme moyen de communication. Quant au programme spécial «ESL-LA» prévu pour des élèves forts, 37 p. 100 des personnes consultées affirment l'enseigner.

---

* Le chiffre entre parenthèses représente le nombre de personnes qui ont émis le commentaire.

Responsables du dossier

La lecture du tableau 3 permet de prendre connaissance de la proportion de la tâche que consacrent les responsables du dossier d'ALS.

Tableau 3 Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de la tâche consacrée à l'ALS au primaire et aux deux cycles du secondaire

	PROPORTION DE LA TÂCHE					
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	**100 %**	**De 75 à 99 %**	**De 50 à 74 %**	**De 25 à 49 %**	**De 1 à 24 %**	**0 %**
Premier cycle du secondaire	1*	2	7	22	55	2
Second cycle du secondaire	5	3	10	18	55	2
Primaire	2	1	4	15	38	12

* Pourcentage de réponses obtenues.

Ainsi, un peu plus de la moitié des responsables consacrent moins du quart de leur tâche à l'ALS au second cycle du secondaire, la proportion est d'ailleurs la même au premier cycle.

3.2 PRÉPARATION EN VUE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, ET PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ

3.2.1 Formation reçue en vue de la mise en œuvre du programme

Parmi les enseignantes et les enseignants interrogés, 76 p. 100 affirment avoir reçu une formation en vue de la mise en œuvre du programme. Quant aux responsables du dossier, le tableau 4 rassemble les données recueillies auprès de ces personnes sur ce point.

Tableau 4 **Pourcentage des responsables du dossier quant à la formation reçue en vue de la mise en œuvre du programme au primaire et aux deux cycles du secondaire**

	FORMATION REÇUE		
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	**OUI (%)**	**NON (%)**	**AUCUNE RÉPONSE (%)**
Premier cycle du secondaire	49	40	11
Second cycle du secondaire	62	33	5
Primaire	30	24	46

On constate que la majorité des responsables ont reçu une formation en vue de la mise en œuvre du programme au second cycle du secondaire. Pour ces personnes comme pour le personnel enseignant, cette formation provenait de diverses sources. Au tableau 5 se trouvent des données à cet effet.

Tableau 5 **Pourcentage des agentes et des agents d'éducation ayant participé à diverses activités de formation**

	PARTICIPATION					
ACTIVITÉS	**OUI (%)**		**NON (%)**		**AUCUNE RÉPONSE (%)**	
	ENS.*	**R.D.****	**ENS.**	**R.D.**	**ENS.**	**R.D.**
Ateliers régionaux offerts par le Ministère	25	38	26	54	49	8
Ateliers de la commission scolaire	54	45	10	40	36	15
Cours universitaires d'ALS	18	16	29	21	53	63
Congrès, colloques	38	61	18	6	44	33
Autres activités***	19	59	19	25	62	16

* Ens. = enseignantes et enseignants.
** R.D. = responsables du dossier.

Cette note vaut pour tous les autres tableaux.

*** Sous la mention «Autres activités» se trouvent principalement la présentation de matériel d'édition, les ateliers des auteures et des auteurs de matériel, les modules de perfectionnement et les explications fournies par des amies ou des amis ou encore des collègues et, pour les responsables, les rencontres de conseillères et de conseillers pédagogiques.

Il semble que les responsables ont surtout acquis leur formation à l'occasion de congrès ou de colloques ou dans des activités diverses. Le personnel enseignant, quant à lui, a surtout reçu sa formation de la commission scolaire.

Les enseignantes et les enseignants ont aussi indiqué de quel milieu venait la personne-ressource qui leur avait assuré une formation en vue de la mise en œuvre du programme. Selon les données recueillies, cette personne vient :

- du Ministère : 4 p. 100;
- de leur commission scolaire : 8 p. 100;
- d'une autre commission scolaire : 7 p. 100;
- d'une maison d'édition : 7 p. 100;
- d'une université : 5 p. 100;
- d'un autre milieu : 1 p. 100;
- réponse multiple : 47 p. 100;
- aucune réponse : 22 p. 100.

Quant au degré de satisfaction des agentes et des agents d'éducation au regard de la formation reçue, le tableau 6 permet de constater les résultats obtenus.

Tableau 6 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant au degré de satisfaction à l'égard de la formation reçue

	DEGRÉ DE SATISFACTION									
	POSITIF				NÉGATIF					
ÉLÉMENTS DE LA FORMATION	TOUT À FAIT (%)		ASSEZ (%)		PEU (%)		TRÈS PEU (%)		PAS DU TOUT (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Historique, fondements et objectif global du programme	18	27	42	26	8	8	8	3	5	2
Objectifs terminaux	20	15	39	36	14	12	6	3	3	1
Objectifs intermédiaires	19	13	37	34	18	17	5	2	3	1
Approche communicative	28	28	33	28	14	8	4	1	3	0
Déroulement prévu relatif aux mises en situation d'apprentissage	15	15	32	34	21	14	9	3	4	0
Importance de l'intégration des quatre volets	21	19	34	30	15	12	7	4	4	0
Critères pour la compréhension et la production (cote, pondération, tâche)	16	17	29	24	21	15	12	10	4	1
Évaluation de la performance de l'élève	11	11	24	26	27	17	15	8	5	3
Guide pédagogique du Ministère	15	13	30	27	23	17	8	8	6	2
Matériel didactique de base autorisé	19	20	38	29	14	12	5	3	5	2
Rôle de l'évaluation formative et sommative	21	23	28	24	22	12	8	4	3	3

Les données du tableau 6 révèlent que le personnel enseignant est en majorité satisfait de la formation reçue en ce qui a trait à l'historique, aux fondements, à l'objectif global du programme et à l'approche communicative. Un peu plus de la moitié des responsables partagent cette opinion. Cependant, la formation reçue sur l'évaluation de la performance de l'élève laisse près de la moitié des enseignantes et des enseignants insatisfaits. Chez les responsables, c'est aussi cet élément qui entraîne le taux le plus élevé de réponses négatives.

3.2.2 Perfectionnement souhaité

Une autre question posée aux agentes et aux agents d'éducation consistait à savoir s'il souhaitaient recevoir une formation portant sur le programme d'ALS, au second cycle du secondaire. Tant chez le personnel enseignant que chez les responsables, près de 60 p. 100 de réponses positives ont été obtenues.

Les agentes et les agents d'éducation ont aussi indiqué les aspects du programme sur lesquels ils aimeraient avoir du perfectionnement. Les résultats sont présentés au tableau 7.

Tableau 7 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation souhaitant un perfectionnement selon différents aspects du programme

ASPECTS DU PROGRAMME	PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ					
	OUI (%)		NON (%)		AUCUNE RÉPONSE (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Historique, fondements et objectif global du programme	18	13	70	43	12	44
Objectifs terminaux	22	29	64	29	14	42
Objectifs intermédiaires	27	36	59	23	14	41
Approche communicative	40	25	51	34	9	41
Déroulement prévu relatif aux mises en situation d'apprentissage	52	39	36	20	13	41
Importance de l'intégration des quatre volets	36	33	52	27	12	40
Critères pour la compréhension et la production (cote, pondération, tâche)	53	42	37	17	11	41
Évaluation de la performance de l'élève	70	57	22	5	9	38
Guide pédagogique du Ministère	12	17	75	41	13	42
Matériel didactique de base autorisé	29	18	57	40	14	42
Rôle de l'évaluation formative et sommative	48	35	43	22	9	43

Selon les résultats qui précèdent, le personnel enseignant et les responsables souhaitent donc recevoir du perfectionnement surtout au regard de l'évaluation de la performance de l'élève. On pouvait s'attendre à ces résultats étant donné le faible taux de satisfaction quant à la formation reçue sur cet aspect. Les agentes et les agents d'éducation manifestent aussi le désir de se perfectionner sur les critères pour la compréhension et la production, sur le déroulement prévu relatif aux mises en situation d'apprentissage et, particulièrement chez les enseignantes et les enseignants, sur le rôle de l'évaluation formative et sommative. Les taux de réponses positives se montrent toutefois généralement plus faibles chez les responsables du dossier.

3.3 CONTEXTE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, DU 2e CYCLE DU SECONDAIRE

3.3.1 Temps consacré à l'implantation du programme

Responsables du dossier

Les responsables du dossier qui se trouvaient en poste au moment de l'implantation du programme d'ALS (43 p. 100 des personnes consultées) ont été questionnés sur la proportion de leur temps consacrée à cette implantation. Les données recueillies sur cette question sont regroupées au tableau 8.

Tableau 8 Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de leur temps consacrée à l'implantation du programme au primaire et aux deux cycles du secondaire

	PROPORTION DU TEMPS					
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	**100 %**	**De 75 à 99 %**	**De 50 à 74 %**	**De 25 à 49 %**	**De 1 à 24 %**	**0 %**
Premier cycle du secondaire	1*	2	4	9	15	14
Second cycle du secondaire	3	2	8	9	18	2
Primaire	0	3	2	6	5	8

* Pourcentage de réponses obtenues.

Un bon nombre de responsables touchés par la question ont consacré moins du quart de leur temps à l'implantation du programme au secondaire. Quoi qu'il en soit, 27 p. 100 estiment que ce temps a été «tout à fait» ou «assez» suffisant pendant que 19 p. 100 jugent qu'il a été «peu», «très peu» ou «pas du tout» suffisant.

3.3.2 Temps écoulé entre l'implantation du programme et sa mise en œuvre

Personnel enseignant

Le personnel enseignant a été appelé à évaluer le temps écoulé entre le moment de l'implantation du programme du second cycle du secondaire et sa mise en œuvre en cinquième année. Les réponses se répartissent ainsi :

- moins de 1 an : 13 p. 100;
- 1 an : 11 p. 100;
- 2 ans : 24 p. 100;
- 3 ans : 18 p. 100;
- 4 ans et plus : 16 p. 100;
- aucune réponse : 18 p. 100.

On constate que pour la majorité des personnes consultées il s'est écoulé de un à trois ans entre le moment de l'implantation du programme et sa mise en œuvre en cinquième année.

Responsables du dossier

Les responsables du dossier ont aussi été invités à indiquer combien de temps s'était écoulé entre le moment de l'implantation du programme et sa mise en œuvre. Cette question leur a été posée pour les deux cycles du secondaire et pour le primaire. Bien que la plupart n'aient pas répondu à cette question, beaucoup n'étant pas en poste au moment de l'implantation du programme, les résultats du tableau 9 fournissent tout de même quelques renseignements sur le sujet.

Tableau 9 **Pourcentage des responsables du dossier quant au temps écoulé entre le moment de l'implantation du programme et sa mise en œuvre au primaire et aux deux cycles du secondaire**

	TEMPS ÉCOULÉ				
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	MOINS DE 1 AN (%)	1 AN (%)	2 ANS (%)	3 ANS (%)	PLUS DE 3 ANS (%)
Premier cycle du secondaire	5	18	11	1	1
Second cycle du secondaire	8	20	8	5	2
Primaire	3	7	3	4	1

Pour une bonne partie des personnes consultées, il s'est écoulé de un à deux ans entre l'implantation du programme et sa mise en œuvre.

3.3.3 Mise en œuvre du programme

Responsables du dossier

Les responsables ont répondu à la question suivante : «Depuis quand votre commission scolaire applique-t-elle intégralement le programme du second cycle du secondaire en Anglais, langue seconde, (en 5e secondaire)?» Leurs réponses se répartissent ainsi :

- depuis septembre 1986 : 11 p. 100;
- depuis septembre 1987 : 9 p. 100;
- depuis septembre 1988 : 22 p. 100;
- depuis septembre 1989 : 31 p. 100;
- depuis septembre 1990 : 17 p. 100;
- depuis septembre 1991 : 3 p. 100;
- aucune réponse : 11 p. 100.

La consultation permet d'extrapoler qu'au début de l'année scolaire 1991-1992 la quasi-totalité des commissions scolaires du Québec devaient appliquer intégralement le programme d'ALS, en cinquième année du secondaire.

3.3.4 Temps d'enseignement

Personnel enseignant

Le tableau 10 offre un résumé quant à la situation des écoles au regard du temps d'enseignement.

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant selon les diverses possibilités au regard du cycle d'enseignement

POSSIBILITÉS			RÉPONSES OBTENUES (%)
NOMBRE DE JOURS DU CYCLE D'ENSEIGNEMENT	NOMBRE DE COURS PAR CYCLE	NOMBRE DE MINUTES PAR COURS	
9	4	75	59
9	5	60	16
7	4	60	2
7	5	50	1
Autre*	--	--	22

* Les personnes dont l'école fonctionnait selon un rythme différent de ceux qui ont été décrits ont été invitées à préciser leurs réponses. Pour ce qui est du nombre de jours du cycle d'enseignement, les réponses varient entre 5 et 15; pour le nombre de cours par cycle, elles oscillent entre 4 et 8; et pour le nombre de minutes par cours, elles se situent entre 48 et 73. Cependant, 16 des 23 personnes ayant opté pour le choix «Autre» disent enseigner pendant des cours de 50 minutes.

Selon cette analyse, près de 60 p. 100 du personnel enseignant travaille dans une école où l'on retrouve un cycle de 9 jours à raison de 4 cours par cycle et de 75 minutes par cours.

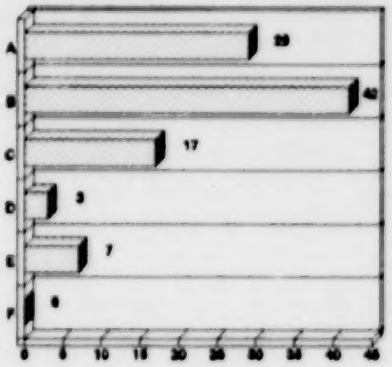
3.3.5 Performance des élèves

Personnel enseignant

Les enseignantes et les enseignants ont été invités à indiquer quel pourcentage de leurs élèves maîtrisaient les préalables à la réalisation des apprentissages du programme de la cinquième année du secondaire. Les données recueillies se trouvent au graphique 1.

Graphique 1 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion des élèves qui maîtrisaient les préalables à la réalisation des apprentissages du programme

A) De 81 à 100 p. 100
B) De 61 à 80 p. 100
C) De 41 à 60 p. 100
D) De 21 à 40 p. 100
E) De 1 à 20 p. 100
F) 0 p. 100



Pourcentage des élèves

On constate que 71 p. 100 du personnel enseignant considère qu'au moins 61 p. 100 des élèves maîtrisaient les préalables aux apprentissages du programme. Mais quel est le degré de satisfaction à l'égard de cette performance? Les données recueillies à ce sujet sont regroupées au tableau 11.

Tableau 11 **Pourcentage du personnel enseignant quant au degré de satisfaction de la performance des élèves qui commencent leur cinquième année, selon les quatre volets du programme**

VOLETS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE SATISFACTION				
	POSITIF		NÉGATIF		
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)	PAS DU TOUT (%)
Production d'un discours oral	7	34	38	15	6
Compréhension d'un discours oral	14	55	25	5	1
Production d'un discours écrit	3	40	31	24	2
Compréhension d'un discours écrit	9	67	18	6	0

Le personnel enseignant se montre surtout satisfait de l'habileté des élèves à comprendre un discours écrit. On estime cependant que les deux habiletés de production ne sont pas suffisamment maîtrisées au début de la cinquième année du secondaire.

3.3.6 Soutien pédagogique

Personnel enseignant

Presque toutes les personnes consultées (99 p. 100) ont un ou une ou encore des collègues qui enseignent l'ALS dans leur école et 90 p. 100 indiquent qu'il y a une personne responsable du dossier à l'intérieur de la commission scolaire. Un peu plus de la moitié du personnel enseignant, soit 55 p. 100, affirme que cette personne est conseillère ou conseiller pédagogique, 20 p. 100 qu'elle est enseignant ou enseignant d'ALS et 14 p. 100 qu'elle est membre du personnel d'encadrement. De plus, c'est dans une proportion de 73 p. 100 que le personnel enseignant a indiqué que sa commission scolaire faisait appel à des personnes-ressources dans le domaine pour compléter son perfectionnement sur le programme.

Près de 60 p. 100 des personnes interrogées estiment bénéficier d'un soutien à l'enseignement et une proportion similaire considère que ce soutien répond «tout à fait» ou «assez» à ses besoins.

Les enseignantes et les enseignants ont par ailleurs été questionnés sur la fréquence à laquelle certaines activités font partie du soutien pédagogique reçu. Les réponses obtenues figurent au tableau 12.

Tableau 12 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence de diverses activités de soutien pédagogique

ACTIVITÉS	FRÉQUENCE			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Rencontres individuelles avec la personne responsable du dossier	3	27	47	19
Rencontres en groupe à l'occasion de journées de planification	6	38	41	12
Rencontres en groupe en dehors des journées de planification	0	16	45	36
Rencontres avec la direction d'école	4	18	52	21
Travail coopératif avec des collègues	13	42	31	12
Sessions de perfectionnement	2	27	54	14
Réception de documents de soutien	5	32	47	9
Participation à des congrès et à des colloques	1	12	58	23

Le travail coopératif avec des collègues constitue l'activité la plus fréquente pour les enseignantes et les enseignants. Viennent ensuite les rencontres en groupe à l'occasion de journées de planification. La participation à des congrès et à des colloques est peu fréquente, ainsi que les rencontres en groupe en dehors des journées de planification et les rencontres avec la direction d'école.

Responsables du dossier

Les responsables du dossier ont répondu à la question suivante : «De la proportion de votre tâche consacrée au dossier Anglais, langue seconde, quel pourcentage utilisez-vous pour aider les enseignantes et les enseignants du second cycle du secondaire à la mise en œuvre du programme?» Les données recueillies se lisent ainsi :

- 100 p. 100 de la tâche : 3 p. 100;
- de 75 à 99 p. 100 de la tâche : 6 p. 100;
- de 50 à 74 p. 100 de la tâche : 17 p. 100;
- de 25 à 49 p. 100 de la tâche : 17 p. 100;

- moins de 25 p. 100 de la tâche : 54 p. 100;
- aucune réponse : 3 p. 100.

Il semble donc qu'on consacre peu de temps à aider le personnel enseignant dans la mise en œuvre du programme d'ALS au second cycle du secondaire. En effet, un peu plus de la moitié des responsables y affectent moins de 25 p. 100 de leur tâche.

En ce qui concerne les activités de soutien auxquelles participent les responsables, le tableau 13 permet de dégager celles qui s'avèrent les plus fréquentes.

Tableau 13 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence des activités de soutien pédagogique au personnel enseignant

	FRÉQUENCE			
SOUTIEN	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Rencontres individuelles avec le personnel enseignant	21	49	17	5
Rencontres en groupe à l'occasion de journées de planification	23	46	19	4
Rencontres en groupe en dehors des journées de planification	7	27	49	13
Rencontres avec les directeurs et les directrices d'école	8	40	40	2
Rencontres avec les parents	0	3	47	42
Rencontres régionales des conseillères et des conseillers pédagogiques	11	53	17	9
Rencontres avec les professionnelles et les professionnels des services éducatifs	12	41	27	11
Travail coopératif avec quelques conseillères et conseillers pédagogiques	13	48	20	9
Animation de perfectionnement	8	33	27	22
Rédaction de documents de soutien, analyse de résultats et rédaction de rapports	9	40	33	8
Analyse de matériel didactique et de logiciels	7	41	32	11
Préparation de matériel didactique	6	26	41	19
Préparation d'instruments de mesure	18	40	24	9
Participation au choix du matériel didactique	19	37	25	10
Lecture de documents	26	48	14	3
Activités personnelles de perfectionnement (congrès, sessions, cours)	11	55	22	4

Les activités les plus fréquentes sont : la lecture de documents, les rencontres individuelles avec le personnel enseignant, les rencontres en groupe à l'occasion de journées de planification, les activités personnelles de perfectionnement, les

rencontres régionales de conseillères et de conseillers pédagogiques de même que le travail coopératif avec quelques conseillères et conseillers pédagogiques.

Pour les activités les moins fréquentes, on retrouve les rencontres avec les parents, les rencontres en groupe à l'extérieur des journées de planification, et la préparation de matériel didactique.

Il en ressort que les rencontres, que ce soit avec des enseignantes et des enseignants, des conseillères et des conseillers pédagogiques ou à l'occasion de sessions de perfectionnement, occupent une bonne partie du temps des responsables du dossier. Cependant, on doit noter une contradiction dans les données des responsables et du personnel enseignant au regard de la fréquence des rencontres individuelles.

Dans un autre ordre d'idée, les responsables ont eu à préciser combien d'écoles offraient la cinquième année du secondaire dans leur commission scolaire. Les réponses se répartissent comme suit :

- une école : 61 p. 100;
- deux écoles : 18 p. 100;
- trois écoles : 7 p. 100;
- quatre écoles : 3 p. 100;
- cinq écoles et plus : 6 p. 100.

Dans six commissions scolaires échantillonnées sur dix, une seule école offre la cinquième année du secondaire. De plus, 52 p. 100 des responsables affirment que ces écoles ont des classes hétérogènes. Seulement 14 p. 100 disent que les classes sont homogènes et 25 p. 100 indiquent que les écoles ont les deux types de classes.

Par ailleurs, près d'une commission scolaire sur cinq propose le programme «ESL-LA» et une proportion similaire présente le programme d'anglais, langue maternelle. Les élèves francophones de ces écoles se trouvent donc avec des élèves anglophones ou ayant une très bonne connaissance de l'anglais et cette situation est susceptible de favoriser la performance ainsi que l'atteinte des objectifs en anglais, langue seconde.

3.4 ÉLÉMENTS LIÉS AU PROGRAMME

3.4.1 Fondements et principes directeurs du programme

Personnel enseignant

Le personnel enseignant s'est prononcé sur la pertinence et l'applicabilité des principes directeurs du programme. Les données recueillies sont présentées au graphique 2.

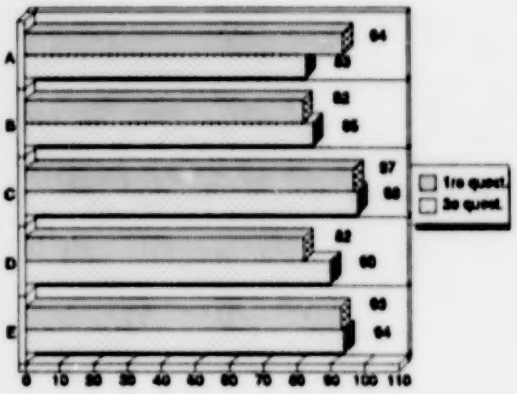
Graphique 2 Pourcentage du personnel enseignant selon la pertinence et l'applicabilité des principes directeurs du programme

Les questions posées étaient :

1- Favorisez-vous le respect des principes directeurs suivants?

2- Ces principes directeurs vous paraissent-ils applicables?

A) Respecter les besoins et les intérêts de l'élève.
B) Favoriser la pédagogie du succès.
C) Considérer la langue comme moyen de communication.
D) Accorder une importance plus grande à la compréhension qu'à la production tout en intégrant l'une et l'autre.
E) Considérer l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage.



Pourcentage du personnel enseignant

Il apparaît clairement que les enseignantes et les enseignants favorisent le respect de l'ensemble des principes directeurs et qu'ils entretiennent peu de doutes quant à leur applicabilité. Dès lors, on ne peut s'étonner du fait que 93 p. 100 soutiennent que ces principes influent sur leur pratique.

Néanmoins, les personnes qui se trouvaient en désaccord avec l'un ou l'autre des principes directeurs en ce qui a trait à la pertinence et à l'applicabilité ont expliqué leurs réponses. Pour chacun des principes directeurs, un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Responsables du dossier

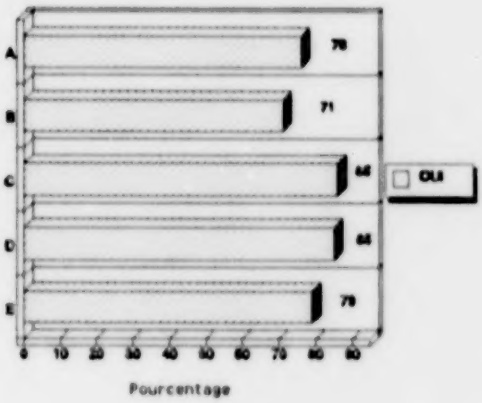
Des questions ont été posées aux responsables afin de connaître leur opinion relativement au respect des principes directeurs du programme dans la pratique. Les données recueillies se trouvent au graphique 3.

Graphique 3 Pourcentage des responsables du dossier selon le respect effectif des principes directeurs du programme

La question posée était :

Dans votre milieu, les principes directeurs suivants sont-ils respectés?

A) Respecter les besoins et les intérêts de l'élève.
B) Favoriser la pédagogie du succès.
C) Considérer la langue comme moyen de communication.
D) Accorder une importance plus grande à la compréhension qu'à la production tout en intégrant l'une et l'autre.
E) Considérer l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage.



D'après les responsables, en règle générale les principes directeurs sont respectés dans la pratique, particulièrement le principe selon lequel on considère la langue comme moyen de communication ainsi que celui qui veut que l'on accorde plus d'importance à la compréhension. Si l'on compare les graphiques 2 et 3, on constate cependant que le personnel enseignant, pour sa part, estime les principes un peu plus pertinents et applicables.

Cependant, les responsables qui doutaient du respect effectif des principes directeurs ont été invités à formuler des commentaires. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

3.4.2 Approche communicative

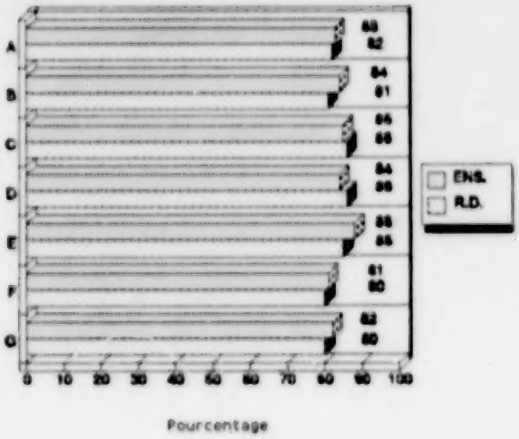
Les agentes et les agents d'éducation ont été questionnés sur leur satisfaction à l'égard des différentes composantes de l'approche communicative. Les réponses obtenues sont regroupées au graphique 4.

Graphique 4 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant à leur satisfaction à l'égard des différentes composantes de l'approche communicative

La question posée était :

Êtes-vous satisfaite ou satisfait des différentes composantes de l'approche communicative suivantes?

A) Tenir compte des intérêts et des besoins des élèves concernés.
B) Se centrer sur le message.
C) Véhiculer un message significatif.
D) Placer le message dans un contexte significatif.
E) Faire usage d'une langue vraisemblable.
F) Tenir compte de l'aspect sociolinguistique.
G) Tenir compte de l'aspect socioculturel.



Les données révèlent qu'au moins 80 p. 100 des agentes et des agents d'éducation se montrent satisfaits des différentes composantes de l'approche communicative. Pour chacune de ces composantes, les personnes consultées ont eu à se prononcer quant à l'amélioration souhaitée. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

3.4.3 Objectifs et contenu

Les enseignantes et les enseignants ainsi que les responsables du dossier ont été invités à juger leur compréhension au regard des objectifs terminaux, des opérations et des objectifs intermédiaires. Le tableau 14 permet d'illustrer leur opinion.

Tableau 14 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation consultés au regard de leur opinion sur leur compréhension de divers éléments du programme

ÉLÉMENTS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE COMPRÉHENSION							
	EXCELLENTE ET TRÈS BONNE (%)		BONNE (%)		INSUFFISANTE (%)		AUCUNE RÉPONSE (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Objectifs terminaux	75	67	22	21	2	7	1	5
Opérations	70	54	23	28	6	10	1	8
Objectifs intermédiaires	71	54	23	27	5	10	1	9

Les responsables du dossier sont plus sévères quant à leur compréhension des éléments nommés. Le fait que 15 p. 100 des responsables cumulent plusieurs fonctions est certainement une explication aux données. Par ailleurs, puisque ces éléments font partie de la réalité quotidienne du personnel enseignant, ils peuvent certainement obliger ces personnes à juger leur compréhension comme très bonne.

Lorsqu'on les a interrogés sur la façon prise pour mieux comprendre les éléments présentés au tableau 14, près du tiers des responsables du dossier a dit avoir eu besoin d'une personne-ressource pour mieux comprendre les opérations et le quart en a eu besoin pour mieux comprendre les objectifs intermédiaires. Pour sa part le personnel enseignant, dans quatre cas sur dix, affirme comprendre ces éléments à leur lecture.

En outre, les deux groupes consultés se sont prononcés quant au fait d'être à l'aise pour expliquer ces éléments à d'autres personnes. Le personnel enseignant se sent très à l'aise pour expliquer ces éléments aux élèves. En effet, 88 p. 100 se disent «tout à fait» ou «assez» à l'aise pour les expliquer aux élèves. Par contre, 72 p. 100 des responsables s'estiment «tout à fait» ou «assez» à l'aise pour expliquer ces éléments à d'autres personnes. Il semble bien que le personnel enseignant ne manifeste aucun besoin d'un soutien pédagogique à cet égard.

Par ailleurs, les agentes et les agents d'éducation se sont exprimés relativement au besoin de précision de chacun des énoncés des objectifs terminaux. Les données recueillies sur ce point sont rassemblées au tableau 15.

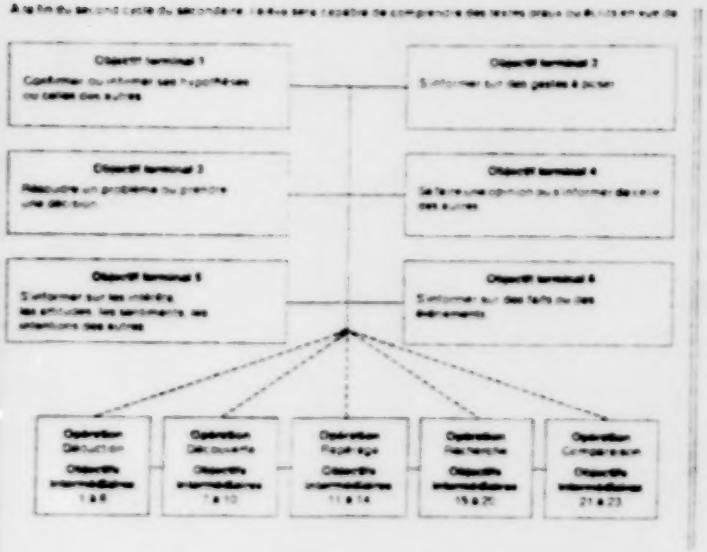
Tableau 15 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs terminaux ont besoin d'être précisés

	BESOIN DE PRÉCISION			
	OUI (%)		NON (%)	
ÉNONCÉS D'OBJECTIFS TERMINAUX RELATIFS À LA COMPRÉHENSION*	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
N° 1	36	40	60	50
N° 2	31	30	64	60
N° 3	30	32	65	57
N° 4	29	29	66	60
N° 5	29	29	67	60
N° 6	29	25	66	64
ÉNONCÉS D'OBJECTIFS TERMINAUX RELATIFS À LA PRODUCTION				
N° 1	28	24	66	63
N° 2	31	31	63	57
N° 3	31	30	63	57
N° 4	31	26	63	61

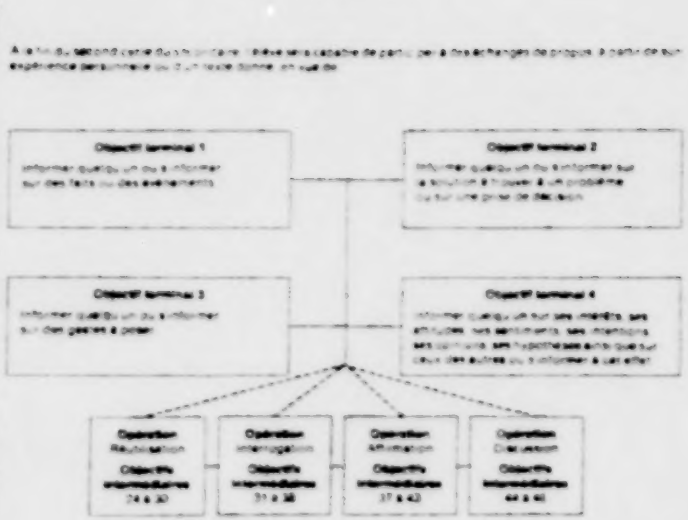
* Les énoncés des objectifs terminaux sont exposés plus explicitement au tableau qui suit.

TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS TERMINAUX DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

COMPRÉHENSION



PRODUCTION



Source : Programme d'études - Secondaire. Anglais, langue seconde - Deuxième cycle, Québec, Ministère de l'Education, Direction de la formation générale, Direction générale des programmes, 1986, p. 91.

Environ 30 p. 100 des agentes et des agents d'éducation aimeraient que l'on précise davantage les énoncés de chacun des objectifs terminaux. Pour l'objectif terminal 1 relatif à la compréhension, ce pourcentage s'avère plus élevé alors qu'il se fait légèrement moindre pour l'objectif terminal 1 relatif à la production. On n'observe pas de différence marquée entre les deux groupes consultés.

Les agentes et les agents d'éducation ont aussi indiqué si les opérations étaient suffisamment expliquées dans le programme. Les résultats obtenus figurent au tableau 16.

Tableau 16 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les opérations sont suffisamment expliquées dans le programme

OPÉRATIONS	EXPLICATIONS SUFFISANTES			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Déduction	79	62	14	27
Découverte	80	61	13	27
Repérage	77	71	17	18
Recherche	80	61	12	27
Comparaison	84	69	9	19
Réutilisation	79	60	14	29
Interrogation	81	73	12	15
Affirmation	83	71	10	17
Discussion	79	56	14	3

L'examen du tableau 16 permet de remarquer que les enseignantes et les enseignants considèrent, dans un nombre plus important que les responsables du dossier, que les opérations sont suffisamment expliquées dans le programme. Peut-être cet état de fait est-il dû à la pratique de ces opérations en classe? Mais certaines d'entre elles requièrent tout de même qu'on les explicite davantage. Ce sont les opérations liées à la déduction, au repérage, à la réutilisation et à la discussion que moins de 80 p. 100 du personnel enseignant estime suffisamment expliquées.

La clarté des énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension et à la production a aussi fait l'objet d'une interrogation pour les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation. Le personnel enseignant a répondu à la question suivante : «Selon vous, les énoncés des objectifs intermédiaires en compréhension et en production sont-ils clairs?» Les responsables, pour leur part, ont répondu à une question légèrement différente mais ayant la même signification : «Selon vous, les énoncés des objectifs intermédiaires en compréhension et en production permettent-ils une compréhension univoque de la part des personnes auxquelles vous vous adressez?» Les donnés recueillies se trouvent aux tableaux 17a à 17i.

Tableau 17a Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Déduction du sens des éléments» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Identifier à l'intérieur même du texte des mots ou des groupes de mots apparentés par le sens.	87	64	9	21
Faire des associations d'idées entre différents mots ou groupes de mots utilisés par l'auteur ou le locuteur.	81	57	15	28
Tirer parti de l'information fournie par le titre, la table des matières, la préface, la couverture arrière, les illustrations, l'index, le résumé, les effets sonores, la trame musicale, etc.	88	77	8	8
Tirer parti de l'information fournie par certains mots ou certaines phrases prédéterminés.	81	57	15	27
Tirer parti de l'information fournie par le début du texte.	87	69	9	16
Tirer parti de l'information fournie par un passage intermédiaire d'un texte.	78	55	18	30

De façon générale, les responsables du dossier se montrent plus exigeants que les enseignantes et les enseignants quant à la clarté des énoncés d'objectifs intermédiaires. L'énoncé de l'objectif «Tirer parti de l'information fournie par un passage intermédiaire d'un texte» nécessite cependant une amélioration selon les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation. Il en est de même pour le deuxième objectif intermédiaire et le quatrième de la liste des objectifs du tableau 17a.

Tableau 17b Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Découverte de l'information globale» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Identifier les mots clés d'un passage ou d'un texte.	93	70	3	14
Identifier les phrases clés d'un passage ou d'un texte.	88	58	8	27
Identifier l'idée principale d'un passage ou d'un texte.	88	66	8	18
Identifier les idées maîtresses d'un passage ou d'un texte.	83	54	13	31

Les objectifs intermédiaires ayant trait à l'opération «Découverte de l'information globale» apparaissent clairement formulés pour une bonne majorité du personnel enseignant. Chez les responsables, on observe des pourcentages sensiblement moindres. Ces dernières et ces derniers ont d'ailleurs indiqué, dans une proportion de 31 p. 100, que l'objectif *«Identifier les idées maîtresses d'un passage ou d'un texte»* semble ambigu. Chez les enseignantes et les enseignants, la formulation de cet objectif entraîne d'ailleurs l'assentiment du plus faible pourcentage. L'objectif intermédiaire «Identifier les phrases clés d'un passage ou d'un texte» nécessite plus de clarté également.

Tableau 17c Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Repérage d'éléments spécifiques d'information» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Identifier un élément discret d'information.	75	55	21	29
Identifier plusieurs éléments discrets d'information.	74	51	22	33
Identifier un élément continu d'information factuelle.	71	45	25	39
Identifier plusieurs éléments continus d'information factuelle.	69	45	26	39

Les énoncés des objectifs ayant trait à l'opération «Repérage d'éléments spécifiques d'information» ne paraissent pas assez clairs pour 24 p. 100 du personnel enseignant et 35 p. 100 des responsables. D'après ces données, il y a place à l'amélioration.

Tableau 17d Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Recherche des détails» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Distinguer entre certains arguments pour et certains arguments contre utilisés par l'auteur ou le locuteur.	96	78	0	7
Distinguer entre certains faits et certaines opinions exprimés par l'auteur ou le locuteur.	95	74	1	11
Distinguer entre des énoncés à caractère général et d'autres à caractère particulier utilisés par l'auteur ou le locuteur.	84	53	12	32
Identifier certaines informations non objectives ou certains préjugés véhiculés par l'auteur ou le locuteur.	84	54	11	29
Retracer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par l'auteur ou le locuteur.	95	81	1	4
Identifier les incohérences, le manque d'enchaînement des idées ou le manque de liens logiques dans un passage ou dans un texte.	71	52	24	33

Chez les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation, on souhaite une amélioration de la formulation de l'objectif «Identifier les incohérences, le manque d'enchaînement des idées ou le manque de liens logiques dans un passage ou dans un texte». Chez les responsables, on désire aussi une amélioration des énoncés pour les troisième et quatrième objectifs.

Tableau 17e Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la compréhension pour l'opération «Comparaison des informations» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Relever les informations factuelles semblables rapportées dans différents textes sur le même sujet.	86	75	9	9
Relever les informations factuelles différentes, complémentaires ou contradictoires rapportées dans différents textes sur le même sujet.	86	66	9	17
Relever les ressemblances et les différences entre les opinions, les arguments, les préjugés exprimés dans plusieurs textes sur le même sujet.	84	64	11	21

Les énoncés des objectifs intermédiaires pour l'opération «Comparaison des informations» sont formulés clairement d'après la majorité du personnel enseignant. Cependant, une ou un responsable sur cinq considère que tel n'est pas le cas pour le troisième objectif.

Tableau 17f Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Réutilisation» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Reformuler certains arguments pour ou certains arguments contre utilisés par une autre personne.	92	66	7	19
Reformuler certains faits ou certains événements rapportés par une autre personne.	91	67	8	17
Reformuler certaines opinions, certaines idées, certaines informations non objectives ou certains préjugés véhiculés par une autre personne.	87	57	12	27
Reconstituer la séquence chronologique des faits ou des événements rapportés par une autre personne.	95	77	4	8
Relater les informations semblables ou les informations différentes transmises par plusieurs personnes sur le même sujet.	94	69	5	15
Résumer brièvement l'information essentielle transmise par une autre personne.	93	72	5	13
Résumer brièvement l'information essentielle transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.	89	69	9	16

Encore ici, le personnel enseignant se montre satisfait quant à la clarté des énoncés d'objectifs. Chez les responsables, cette satisfaction se fait moins générale, tout particulièrement en ce qui concerne la formulation du troisième objectif.

Tableau 17g Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Interrogation» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Poser une question relative à un ou plusieurs éléments discrets d'information.	79	61	20	24
Poser une question relative à un ou plusieurs éléments continus d'information.	82	56	17	29
Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments discrets d'information.	78	61	20	24
Répondre à une ou des questions relatives à un ou plusieurs éléments continus d'information.	83	57	16	28
Demander à quelqu'un de préciser sa question.	94	73	5	12
Demander à quelqu'un de préciser sa pensée.	92	69	7	16

Une enseignant ou un enseignant sur cinq et une ou responsable sur quatre se montrent insatisfaits de la formulation des premier et troisième objectifs intermédiaires pour l'opération «Interrogation». Il semble aussi que les énoncés des deuxième et quatrième objectifs posent des problèmes aux responsables puisque près de 30 p. 100 aimeraient voir leur formulation clarifiée.

Tableau 17h **Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Affirmation» sont clairs**

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Exprimer une opinion ou avancer des hypothèses sur un sujet ou un texte donné.	93	75	6	10
Formuler l'idée principale qui se dégage du message transmis par une autre personne.	93	65	4	19
Décrire les caractéristiques physiques relatives à des personnes, à des animaux, à des objets, à des lieux.	99	81	0	3
Formuler ses propres arguments sur un sujet donné.	95	73	4	10
Exprimer un message personnel en utilisant l'information transmise par plusieurs personnes sur le même sujet.	90	65	9	20
Rapporter des faits ou décrire des événements.	97	78	2	6
Raconter un récit vrai ou imaginaire.	97	77	2	7

La clarté des énoncés d'objectifs pour l'opération «Affirmation» ferait peu de doutes chez le personnel enseignant. Cependant, tel n'est pas le cas chez les responsables pour les deuxième et cinquième objectifs. En effet, ceux-ci ne seraient pas formulés clairement d'après une ou un responsable sur cinq.

Tableau 17i Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que les énoncés des objectifs intermédiaires relatifs à la production pour l'opération «Discussion» sont clairs

ÉNONCÉS D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	CLARTÉ			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Discuter des ressemblances et des différences entre ses hypothèses et celles des autres.	83	59	16	25
Discuter des ressemblances et des différences entre les hypothèses avancées et les faits, les événements, les idées exprimées dans un texte donné.	78	53	21	31
Discuter de certaines opinions ou de certaines idées exprimées par une autre personne.	90	66	9	19

La formulation des objectifs ayant trait à l'opération «Discussion» laisse quelque peu à désirer d'après les agentes et les agents d'éducation. Les deux premiers objectifs paraissent problématiques, et ce, particulièrement aux yeux des responsables du dossier.

De l'examen des tableaux 17a à 17i, il ressort que de façon générale les responsables se montrent plus sévères que les enseignantes et les enseignants en ce qui concerne la formulation des objectifs intermédiaires. Par ailleurs, d'après les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation les énoncés des objectifs associés à l'opération «Repérage d'éléments précis d'information» nécessiteraient de l'amélioration.

Il faut mentionner ici que les membres du personnel enseignant qui ne pouvaient se prononcer sur la clarté des énoncés des objectifs terminaux et intermédiaires, ainsi que sur la clarté des explications fournies dans le programme au sujet des opérations, ont été invités à en indiquer les raisons. Deux personnes ont mentionné qu'elles auraient été plus à l'aise si l'information contenue dans le guide et dans le programme avait été présentée en anglais. Une personne a indiqué ne pas avoir fait d'étude approfondie sur les objectifs et, d'après une autre, les renseignements fournis sont trop diversifiés et compliquent inutilement l'apprentissage et l'enseignement.

Dans un autre ordre d'idée, les agentes et les agents d'éducation ont été questionnés quant à la clarté de l'information fournie aux pages 70 à 73 du programme. Plus précisément, on leur a demandé si l'information leur permettait d'expliquer divers éléments relatifs au programme. Les données recueillies sont présentées au tableau 18.

Tableau 18 **Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que l'information fournie aux pages 70 à 73 du programme s'avère assez claire pour leur permettre d'expliquer divers éléments relatifs au programme**

ÉLÉMENTS RELATIFS AU PROGRAMME	CLARTÉ SUFFISANTE			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Sujet	87	70	7	14
Caractéristiques des textes	86	71	8	12
Tâche	88	74	7	10
Performance de l'élève	85	68	9	17
Cote de troisième secondaire	--	71	--	13
Cote de quatrième secondaire	--	71	--	13
Cote de cinquième secondaire	85	70	9	14
Pondération des objectifs intermédiaires	78	72	16	10

Les membres du personnel enseignant sont plus nombreux que les responsables à affirmer que l'information fournie dans le programme s'avère suffisamment explicite pour leur permettre d'expliquer divers éléments. Toutefois, l'élément «Pondération des objectifs intermédiaires» demeure difficile à expliquer à partir des renseignements fournis dans le programme pour 16 p. 100 des enseignantes et des enseignants. Chez les responsables, la «performance de l'élève» est plus difficile à expliquer.

Les personnes consultées ont de plus été invitées à commenter leurs réponses lorsqu'elles considéraient qu'un élément s'avérait difficile à expliquer. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Les agentes et les agents d'éducation se sont aussi prononcés sur diverses possibilités offertes par le programme. La question posée se lisait comme suit : «Tout en faisant la distinction entre le programme et le matériel didactique, croyez-vous que le programme permet :

a) de proposer des activités d'enrichissement aux élèves doués?
b) de répondre aux besoins des élèves en difficulté?
c) de répondre aux besoins des élèves bilingues?»

Les données recueillies sont regroupées au tableau 19.

Tableau 19 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que le programme offre diverses possibilités

	DEGRÉ DE SATISFACTION									
	POSITIF				NÉGATIF					
POSSIBILITÉS DU PROGRAMME	TOUT À FAIT (%)		ASSEZ (%)		PEU (%)		TRÈS PEU (%)		PAS DU TOUT (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Proposer des activités d'enrichissement aux élèves doués	28	27	41	28	18	22	9	10	2	2
Répondre aux besoins des élèves en difficulté	5	13	36	17	25	33	23	19	8	8
Répondre aux besoins des élèves bilingues	13	14	19	15	20	26	29	17	16	15

La lecture des données indique que le programme paraît plus efficace pour proposer des activités d'enrichissement que pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ainsi qu'à ceux des élèves bilingues.

Quant à savoir si les habiletés acquises au moyen du programme d'ALS peuvent s'avérer utiles dans d'autres matières, la question posée en ce sens a entraîné 85 p. 100 de réponses positives chez le personnel enseignant et 79 p. 100 chez les responsables.

De plus, le programme devrait proposer des connaissances intégrées aux activités selon 56 p. 100 des enseignantes et des enseignants et 51 p. 100 des responsables du dossier. Ces personnes ont été invitées à donner un exemple et à expliquer une façon de procéder. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Les agentes et les agents d'éducation se sont aussi exprimés quant à savoir si le programme était complet ou suffisamment développé au regard de trois différents aspects. Au tableau 20 figurent les données recueillies sur le sujet.

Tableau 20 **Pourcentage des agentes et des agents d'éducation estimant que le programme s'avère complet au regard de trois différents aspects**

ASPECTS	PROGRAMME COMPLET			
	OUI (%)		NON (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Objectifs terminaux	91	80	5	7
Habiletés	79	66	15	19
Objectifs intermédiaires	87	76	8	11

La lecture des résultats indique que la plus grande insatisfaction se situe en ce qui a trait aux habiletés. En effet, 66 p. 100 seulement des responsables estiment que le programme est complet au regard des habiletés alors que chez le personnel enseignant le pourcentage s'élève à 79 p. 100 : cela représente toutefois le plus bas pourcentage des trois aspects. Les objectifs terminaux et intermédiaires semblent assez complets pour les deux groupes quoique plus clairs pour les enseignantes et les enseignants.

3.4.4 Ressources

3.4.4.1 Matériel pédagogique (programme d'études et guides du Ministère)

Personnel enseignant

Près de 96 p. 100 des enseignantes et des enseignants disposent d'un exemplaire du *Programme d'anglais, langue seconde, second cycle du secondaire*, et près de 75 p. 100 affirment l'utiliser. Celles et ceux qui ne s'en servent pas ont été invités à expliquer pourquoi. Leurs réponses se divisent en trois catégories : cinq personnes affirment avoir déjà compris ce document, trois disent se fier au matériel didactique et trois le trouvent rébarbatif à lire.

Pour ce qui est du *Guide pédagogique, second cycle du secondaire*, c'est dans une proportion de 92 p. 100 que les enseignantes et les enseignants le possèdent et 65 p. 100 disent l'utiliser. Les personnes qui évitent de s'y référer le font pour des raisons similaires à celles qui ont été énoncées pour l'exemplaire du programme d'ALS. Ainsi, huit personnes soutiennent que le matériel didactique leur suffit, quatre affirment avoir déjà compris le guide, trois le trouvent trop technique, trop dense ou trop long à lire et deux disent manquer de temps pour l'utiliser.

Par ailleurs, 39 p. 100 du personnel enseignant dispose d'un exemplaire du *Guide d'évaluation en classe, évaluation formative Anglais, langue seconde au secondaire*. Il n'est donc pas étonnant que seules 29 p. 100 des personnes consultées l'utilisent. Certaines et certains se réfèrent à d'autres documents, dont le matériel didactique (deux personnes) et les grilles d'évaluation (une personne). Pour d'autres, le guide ne convient tout simplement pas soit qu'il ne corresponde pas au bulletin, soit qu'il semble plus lié aux objectifs du premier cycle ou qu'il paraisse trop technique et historique (une personne), ou encore que les notions suggérées collent peu au matériel présenté et aux diverses méthodes en vigueur.

Pour leur part, les responsables du dossier ont d'abord indiqué si elles ou ils possédaient un exemplaire du guide pédagogique. Or, 93 p. 100 n'en ont pas.

Le guide semble donc relativement pertinent lorsqu'il s'agit de proposer des moyens qui facilitent la mise en œuvre du programme. Toutefois, selon les deux groupes d'agentes et d'agents d'éducation, il l'est moins pour aider à planifier et à organiser les contenus d'apprentissage.

3.4.4.2 Matériel didactique (matériel de base et complémentaire)

Les agentes et les agents d'éducation ont répondu à la question suivante : «Depuis quand votre commission scolaire dispose-t-elle du matériel didactique de base (*Anglais, langue seconde, en 5e* secondaire) autorisé par le Ministère?» Les données recueillies sur ce point sont présentées au tableau 21.

Tableau 21 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant au moment de l'acquisition du matériel didactique de base

MOMENT DE L'ACQUISITION	RÉPONSES OBTENUES (%)	
	ENS.	R.D.
Septembre 1988	43	29
Septembre 1989	39	32
Septembre 1990	8	28
Septembre 1991	1	3
N'en disposent pas encore	3	3

Les données permettent de conclure que la quasi-totalité des commissions scolaires possèdent maintenant le matériel didactique de base autorisé par le Ministère. La plupart l'avaient d'ailleurs déjà dès septembre 1989.

Personnel enseignant

Chez les membres du personnel enseignant de cinquième secondaire, 85 p. 100 ont participé au choix du matériel didactique pour leur école.

La fréquence à laquelle les enseignantes et les enseignants ont recours à divers types de matériel didactique est illustrée au tableau 22.

Tableau 22 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence d'utilisation du matériel didactique de base

TYPE DE MATÉRIEL	FRÉQUENCE D'UTILISATION			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Guide de l'enseignement	43	36	17	1
Livre de l'élève	61	34	2	2
Cahier d'exercices	57	32	4	5
Cassettes	44	42	8	4

Les données indiquent que le matériel didactique de base est passablement utilisé par le personnel enseignant. On remarque cependant que le guide de l'enseignement est rarement ou jamais utilisé par près de 20 p. 100 des membres de ce personnel.

Par ailleurs, 85 p. 100 des enseignantes et des enseignants affirment préparer du matériel didactique complémentaire. C'est alors du matériel varié. Ainsi, 16 personnes conçoivent des exercices de grammaire, 16 autres des textes pendant que 12 créent des chansons ou des vidéos. Parmi les autres types de matériel mentionné, on retrouve des mots croisés, des exercices sur les verbes, des jeux, etc.

Responsables du dossier

Une forte majorité des responsables, soit 92 p. 100, possèdent le matériel didactique de base approuvé par le ministère de l'Éducation. De plus, 70 p. 100 disent avoir participé au choix du matériel didactique de base utilisé dans leur commission scolaire.

Les responsables ont aussi indiqué leur fréquence d'utilisation du matériel didactique de base pour l'animation auprès du personnel enseignant. Les résultats obtenus sont regroupés au tableau 23.

Tableau 23 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence d'utilisation du matériel didactique de base pour l'animation auprès du personnel enseignant

TYPE DE MATÉRIEL	FRÉQUENCE D'UTILISATION			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Livre du maître	19	38	24	6
Manuel de l'élève	18	26	32	8
Autre matériel*	12	17	22	9

* La mention «Autre matériel» comprend le programme d'études (6 personnes), le guide pédagogique (2), les modules (3) et le cahier d'activités (2).

Les données recueillies montrent que le «livre du maître» est utilisé «souvent» ou «très souvent» par près de 60 p. 100 des responsables lorsqu'elles ou ils font de l'animation auprès du personnel enseignant.

Par ailleurs, 40 p. 100 des responsables affirment qu'on leur demande de préparer du matériel didactique complémentaire pour les enseignantes et les enseignants. D'après les réponses reçues, ce matériel sert surtout aux élèves qui suivent un cheminement particulier, aux élèves très forts ou aux élèves qui sont en difficulté (10 personnes). Trois personnes conçoivent aussi des activités d'évaluation.

3.4.5 Moyens de mise en œuvre du programme

3.4.5.1 Planification pédagogique

Personnel enseignant

Chez le personnel enseignant, la planification de l'enseignement est faite annuellement dans 69 p. 100 des cas et elle est faite par étapes dans 91 p. 100 des cas. On présente cette planification aux élèves dans 63 p. 100 des cas, à la direction de l'école dans 54 p. 100 des cas et à la conseillère ou au conseiller pédagogique dans 27 p. 100 des cas.

Les enseignantes et les enseignants ont aussi eu à préciser de quel instrument ils se servaient pour planifier leur enseignement. Leurs réponses se répartissent comme suit :

- le programme du Ministère : 61 p. 100;
- le matériel didactique de base : 90 p. 100;
- le matériel didactique personnel : 71 p. 100;
- autre matériel : 22 p. 100.

Le matériel autre que les documents mentionnés consiste en des textes et des journaux (3 personnes), en des magazines (2), en du matériel grammatical (2), etc.

Il semble donc que la planification de l'enseignement se fait principalement à partir du matériel didactique de base.

Responsables du dossier

Les responsables du dossier ont indiqué à quelle fréquence elles ou ils assuraient une aide au personnel enseignant en ce qui concerne la planification de l'enseignement. Les données sur ce sujet sont rassemblées au tableau 24.

Tableau 24 Pourcentage des responsables du dossier quant à la fréquence de l'aide apportée au personnel enseignant en ce qui concerne divers aspects de la planification de l'enseignement

	FRÉQUENCE DE L'AIDE			
ASPECTS DE LA PLANIFICATION	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Planification annuelle	19	40	20	11
Planification par étapes	13	36	26	16
Planification des activités d'enrichissement	8	30	34	19
Planification pour les élèves ayant des difficultés	8	35	32	14
Planification pour les élèves bilingues	13	14	31	32

C'est dans la planification annuelle que les responsables du dossier aident le plus le personnel enseignant. Par contre, les responsables apportent leur soutien moins fréquemment dans la planification d'activités.

3.4.5.2 Pratique pédagogique

Personnel enseignant

Les enseignantes et les enseignants ont d'abord été interrogés à savoir si, comparativement à l'ancien programme, le programme actuel exigeait des modifications importantes à leur façon d'enseigner. Leurs réponses se répartissent comme suit :

- beaucoup : 25 p. 100;
- assez : 37 p. 100;
- peu : 7 p. 100;
- très peu : 12 p. 100;
- pas du tout : 4 p. 100;
- je n'ai jamais enseigné l'ancien programme : 15 p. 100.

Quant à savoir si le personnel enseignant se sent à l'aise et suffisamment préparé pour enseigner chacun des quatre volets du programme, les données du tableau 25 se montrent assez révélatrices sur ce point.

Tableau 25 Pourcentage du personnel enseignant qui s'estime suffisamment préparé pour enseigner chacun des quatre volets du programme

VOLETS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE PRÉPARATION			
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)
Compréhension d'un discours oral	78	20	1	0
Compréhension d'un discours écrit	80	18	1	0
Production d'un discours oral	69	25	5	0
Production d'un discours écrit	68	29	2	0

Les données indiquent que le personnel enseignant se trouve suffisamment préparé à enseigner le programme. Il est cependant plus à l'aise en compréhension qu'en production. De plus, on a également demandé aux personnes consultées de fournir des commentaires pour chacun des volets. Le résumé de l'information ainsi recueillie se trouve dans le rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Par ailleurs, le personnel enseignant a été invité à préciser à quelle fréquence il privilégie diverses situations d'apprentissage. Les données recueillies sont exposées au tableau 26.

Tableau 26 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence à laquelle il privilégie diverses situations d'apprentissage

	FRÉQUENCE				
SOUTIEN	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	À L'OCCASION (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Enseignement magistral durant tout un cours	0	3	22	30	38
Enseignement magistral durant une partie du cours	2	18	49	22	4
Travail en équipe	18	43	31	8	0
Travail individuel	13	58	25	2	0
Cahier d'exercices	20	54	20	2	3
Intervention individuelle auprès de l'élève	34	49	16	1	0
Avec support audio	8	38	47	5	2
Avec support audiovisuel	2	25	48	21	3
Utilisation de l'ordinateur	3	3	7	17	70
Choix d'activités par l'élève	3	7	40	35	15
Activités d'enrichissement	11	31	43	13	1
Activités de rattrapage	3	15	59	20	2
Jeux	1	14	52	26	6
Conversations libres	10	17	39	25	8
Jeux de rôles, théâtre	2	12	37	25	23
Lecture de revues, de journaux	6	28	42	20	3
Bibliothèque et recherche	2	5	18	39	33
Exercices grammaticaux intégrés à la situation d'apprentissage	4	25	58	9	3
Mots mystères	0	7	31	27	32

Les situations d'apprentissage les plus privilégiées par les enseignantes et les enseignants sont les interventions individuelles auprès de l'élève, l'utilisation du cahier d'exercices, le travail individuel et le travail en équipe. Le support audio récolte un pourcentage important. Cela peut s'expliquer par le fait que les différentes méthodes sur le marché (matériel didactique) sont accompagnées de cassettes audio. Les activités d'enrichissement sont fréquemment retenues par 42 p. 100 du personnel enseignant alors que les activités de rattrapage le sont beaucoup moins souvent. Les résultats indiquent aussi la faible popularité des cours magistraux. Autrefois privilégiée, cette situation ne s'apparente guère à l'approche communicative en vigueur de nos jours.

Le programme préconise quatre étapes à la démarche pédagogique. Les enseignantes et les enseignants ont eu à indiquer si ces étapes faisaient partie de leur enseignement. Ils ont répondu oui dans les proportions suivantes :

- la mise en situation : 99 p. 100;
- le déroulement des activités : 98 p. 100;
- l'activité de clôture (closure activity) : 85 p. 100;
- l'évaluation : 96 p. 100.

Il semble, d'après le personnel enseignant, que les quatre étapes sont respectées dans l'enseignement. Cependant, 15 p. 100 passe outre à l'activité de clôture.

En guise de conclusion à la présente section, les lignes qui suivent seront consacrées à l'emploi de l'anglais en classe. Premièrement, le personnel enseignant a indiqué dans quelle proportion du temps passé en classe cette langue est employée comme moyen de communication. Les réponses se répartissent ainsi :

- 32 p. 100 emploie l'anglais dans une proportion de 100 p. 100 du temps passé en classe;
- 29 p. 100 emploie l'anglais dans une proportion de 90 à 99 p. 100 du temps passé en classe;
- 18 p. 100 emploie l'anglais dans une proportion de 80 à 89 p. 100 du temps passé en classe;
- 7 p. 100 emploie l'anglais dans une proportion de 30 à 79 p. 100 du temps passé en classe.

Ainsi, près de 80 p. 100 des enseignantes et des enseignants communiquent en anglais avec leurs élèves dans une proportion de plus de 80 p. 100 du temps passé en classe. Les personnes consultées ont été invitées à commenter leurs réponses. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ont eu à évaluer dans quelle proportion les élèves emploient l'anglais pour communiquer avec elles et eux. Leurs réponses se répartissent comme suit :

- 9 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 100 p. 100 des cas;

- 19 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 90 à 99 p. 100 des cas;

- 13 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 70 à 89 p. 100 des cas;

- 24 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 50 à 69 p. 100 des cas;

- 14 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 30 à 49 p. 100 des cas;

- 13 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans 10 à 29 p. 100 des cas;

- 5 p. 100 estiment que les élèves emploient l'anglais dans moins de 10 p. 100 des cas.

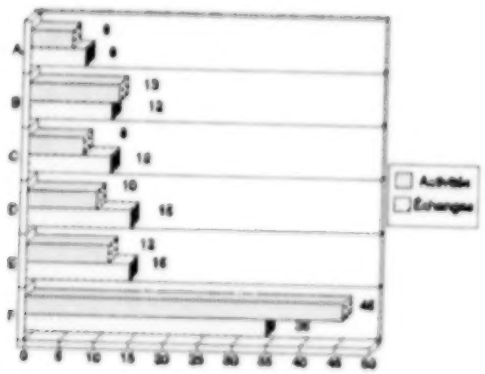
La lecture de ces données permet de constater que les élèves emploient l'anglais pour communiquer avec leur enseignante ou leur enseignant dans des proportions très variables. Mais on note tout de même que 65 p. 100 du personnel enseignant considère que les élèves emploient l'anglais plus d'une fois sur deux.

Encore ici, les personnes consultées ont apporté des précisions à leurs réponses. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Par ailleurs, une autre question a été soulevée : quelle est la proportion des élèves qui emploient le français pour communiquer ensemble en classe à l'occasion d'activités de groupe et de discussions libres? Les données recueillies sont présentées au graphique 5.

Graphique 5 Pourcentage du personnel enseignant selon la proportion dans laquelle les élèves emploient l'anglais pour communiquer ensemble en classe à l'occasion d'activités de groupe et de discussions libres

A) 100 p. 100
B) De 80 à 99 p. 100
C) De 60 à 79 p. 100
D) De 40 à 59 p. 100
E) De 20 à 39 p. 100
F) De 0 à 10 p. 100



Pourcentage

Que ce soit à l'occasion d'activités de groupe ou de discussions libres, l'anglais semble assez peu employé par les élèves en classe. On remarque d'ailleurs très peu de différence selon les deux types de situations.

Les enseignantes et les enseignants ont formulé quelques commentaires à ce sujet. Un résumé des commentaires émis fait l'objet du rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

3.4.5.3 Évaluation

Personnel enseignant

C'est dans une proportion de 80 p. 100 que le personnel enseignant affirme connaître «beaucoup» ou «assez» la démarche d'évaluation formative telle qu'elle est préconisée dans les documents du ministère de l'Éducation (mesure--jugements-décisions). De plus, 84 p. 100 des enseignantes et des enseignants parviennent «beaucoup» ou «assez» à planifier l'évaluation formative et à prévoir les moments où elle sera mise en œuvre. Il n'est donc pas étonnant que presque toutes et tous, soit 98 p. 100, disent faire de l'évaluation formative en classe. Dans cette pratique d'évaluation, 15 p. 100 vérifient «très souvent» les habiletés acquises et 78 p. 100 le font «souvent».

La consultation du tableau 27 permet de prendre connaissance des méthodes utilisées pour procéder à l'évaluation formative des élèves.

Tableau 27 Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence d'utilisation de diverses méthodes d'évaluation formative

	FRÉQUENCE D'UTILISATION			
MÉTHODES D'ÉVALUATION FORMATIVE	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	À L'OCCASION (%)	JAMAIS (%)
Observation individuelle	24	45	29	2
Observation en petits groupes	11	35	42	12
Observation collective	18	34	33	11
Questions écrites	26	53	18	3
Questions orales	33	60	7	0
Auto-évaluation	7	9	53	30
Évaluation par les autres élèves	1	10	44	44

Les enseignantes et les enseignants se servent des questions orales puis des questions écrites pour procéder à l'évaluation formative des élèves. L'auto-évaluation ainsi que l'évaluation par les autres élèves sont souvent mises de côté au profit d'autres méthodes.

Par ailleurs, la note inscrite au bulletin de l'élève à chacune des étapes comporte de nombreux éléments tant en compréhension qu'en production. Les éléments pris en considération par le personnel enseignant sont exposés au tableau 28.

Tableau 28 Pourcentage du personnel enseignant qui tient compte de divers éléments dans la note inscrite au bulletin de l'élève à chacune des étapes

ÉLÉMENTS COMPRIS DANS LA NOTE INSCRITE AU BULLETIN	ÉLÉMENTS PRIS EN CONSIDÉRATION	
	OUI (%)	NON (%)
Compréhension		
Épreuve de fin d'étape	89	8
Travaux faits en classe	81	18
Travaux faits à la maison	40	58
Présence en classe, bonne conduite, propreté des travaux, attitude en classe, participation en classe	41	56
Épreuves en cours d'étape (après un objectif, par exemple)	84	16
Enrichissement du programme	55	42
Activités de rattrapage	26	71
Orthographe	47	50
Production		
Épreuve de fin d'étape	89	8
Travaux faits en classe	84	16
Travaux faits à la maison	48	50
Présence en classe, bonne conduite, propreté des travaux, attitude en classe, participation en classe	42	54
Épreuves en cours d'étape (après un objectif, par exemple)	84	16
Exposés oraux préparés	81	18
Exposés oraux spontanés	76	23
Orthographe, grammaire, prononciation	77	18

En compréhension, la note de l'élève porte surtout sur l'épreuve de fin d'étape, sur les épreuves en cours d'étape ainsi que sur les travaux faits en classe. On remarque que les activités de rattrapage sont moins considérées. La participation en classe ainsi que les travaux faits à la maison sont pris en considération par environ quatre enseignantes ou enseignants sur dix.

En production, les données sont similaires. On tient surtout compte de l'épreuve de fin d'étape, des travaux faits en classe, des épreuves en cours d'étape ainsi que des exposés oraux préparés. Encore ici, quatre enseignantes ou enseignants sur dix tiennent compte de la participation en classe.

De plus, 75 p. 100 des enseignantes et des enseignants affirment que les critères de performance des élèves définis dans le programme, à la page 71, les aident à porter un jugement éclairé sur la production orale et écrite de l'élève. Ces critères sont : besoin d'une aide extérieure, autonomie linguistique restreinte, spontanéité restreinte, développement limité du texte, enchaînement logique du texte limité. Celles et ceux pour qui tel n'était pas le cas ont expliqué pourquoi.

Ainsi, quatre personnes pensent que les critères se révèlent trop complexes, vagues ou subjectifs. Trois personnes préfèrent utiliser une grille d'évaluation. Deux autres affirment manquer de temps. Une personne estime manquer de matériel.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ont eu à préciser s'ils se sentaient à l'aise et suffisamment préparés pour évaluer chacun des quatre volets du programme. Les résultats obtenus sont regroupés au tableau 29.

Tableau 29 Pourcentage du personnel enseignant qui s'estime à l'aise et suffisamment préparé pour évaluer chacun des quatre volets du programme

VOLETS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE CONFIANCE			
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)
Compréhension d'un discours oral	64	33	2	1
Compréhension d'un discours écrit	67	32	0	1
Production d'un discours oral	48	40	10	2
Production d'un discours écrit	53	40	6	1

En général, le personnel enseignant se sent suffisamment préparé pour évaluer l'anglais, langue seconde. Cependant, en ce qui a trait à la production d'un discours oral, la confiance est un peu plus faible.

Les personnes consultées ont été invitées à commenter leurs réponses. Le résumé des opinions recueillies se trouve dans le rapport intitulé Commentaires du personnel enseignant et des responsables du dossier en anglais, langue seconde, accompagnant le présent rapport.

Responsables du dossier

Chez les responsables du dossier, 81 p. 100 se considèrent «tout à fait» ou «assez» informés sur la démarche d'évaluation des apprentissages en ALS.

Par ailleurs, les responsables ont eu à indiquer si elles ou ils se sentaient en mesure d'aider le personnel enseignant à préparer des activités visant à évaluer la progression des habiletés, et ce, compte tenu de la formation offerte en évaluation formative. Les données recueillies se trouvent au tableau 30.

Tableau 30 Pourcentage des responsables du dossier qui s'estiment en mesure d'aider le personnel enseignant à préparer des activités visant à évaluer la progression des habiletés

HABILETÉS	DEGRÉ DE CONFIANCE				
	TOUT À FAIT (%)	ASSEZ (%)	PEU (%)	TRÈS PEU (%)	JAMAIS (%)
Déduction	13	43	22	8	5
Découverte	13	42	24	7	4
Repérage	19	42	21	5	4
Recherche	15	40	25	7	4
Comparaison	17	45	19	6	4
Réutilisation	15	39	25	8	4
Interrogation	19	45	18	5	4
Affirmation	19	43	19	6	4
Discussion	12	35	29	8	7

Les résultats obtenus démontrent que les conseillères et les conseillers pédagogiques se sentent en mesure d'aider pour chaque habileté de façon à peu près égale. Ils s'estiment plus aptes à aider pour les habiletés «interrogation, affirmation, comparaison», et se sentent cependant moins à l'aise avec l'habileté «discussion» qui ne recueille que 47 p. 100 de réponses positives.

Les responsables ont de plus indiqué si elles et ils souhaitaient recevoir un perfectionnement quant aux habiletés que le programme vise à faire acquérir à l'élève. Les résultats sont présentés au tableau 31.

Tableau 31 Pourcentage des responsables du dossier qui souhaitent recevoir du perfectionnement quant aux diverses habiletés

	PERFECTIONNEMENT SOUHAITÉ	
HABILETÉS	OUI (%)	NON (%)
Déduction	57	30
Découverte	56	32
Repérage	46	41
Recherche	57	31
Comparaison	51	35
Réutilisation	58	29
Interrogation	45	41
Affirmation	48	37
Discussion	62	24

L'habileté pour laquelle les responsables souhaiteraient avoir du perfectionnement est d'abord la discussion, viennent ensuite la réutilisation, la recherche, la déduction et la découverte. Ces résultats rejoignent ceux du tableau 30 puisque les habiletés pour lesquelles les responsables s'estiment le moins en mesure d'aider les enseignantes et les enseignants sont celles pour lesquelles le plus de perfectionnement est demandé.

Les responsables ont indiqué leur fréquence de participation à la réalisation d'instruments de mesure en évaluation sommative d'ALS, en cinquième secondaire. Les données se présentent comme suit :

- très souvent : 9 p. 100;
- souvent : 6 p. 100;
- à l'occasion : 24 p. 100;
- jamais : 53 p. 100.

Ainsi, plus de la moitié des responsables du dossier n'auraient jamais participé à la réalisation d'instruments de mesure en évaluation sommative d'ALS en cinquième secondaire. Celles et ceux qui l'ont déjà fait ont eu cependant à préciser pour quels volets ce travail a été effectué. Les résultats sont illustrés au tableau 32.

Tableau 32 Pourcentage des responsables du dossier ayant préparé des épreuves d'évaluation sommative pour chacun des quatre volets du programme

VOLETS DU PROGRAMME	ÉPREUVES PRÉPARÉES		
	OUI (%)	NON (%)	AUCUNE RÉPONSE (%)
Production d'un discours écrit	35	6	59
Compréhension d'un discours écrit	37	5	58
Production d'un discours oral	33	8	59
Compréhension d'un discours oral	35	6	59

Les responsables qui préparent des épreuves d'évaluation sommative le font pour les quatre volets du programme. De plus, ces personnes ont dû répondre à la question suivante : «Dans une épreuve d'évaluation sommative, intégrez-vous les différents volets à travers une suite logique, sur un même thème menant vers un but précis (activité de clôture)?» On a récolté 66 p. 100 de réponses positives et 5 p. 100 de réponses négatives, mais à noter que 29 p. 100 des responsables ont passé outre à cette question. Les personnes ayant répondu non ont été invitées à en donner les raisons. Seulement trois commentaires ont été relevés : une personne affirme que tout dépend de la commande, une autre soutient qu'en pratique c'est difficile, et une dernière répond : «Oui, sur un même thème, mais pas nécessairement avec une activité de clôture.»

Les responsables ont aussi eu à se prononcer en vue de déterminer si l'épreuve préparée comportait toujours les quatre volets : on note 55 p. 100 de réponses positives, 16 p. 100 de réponses négatives et 29 p. 100 d'abstentions. Parmi les personnes qui ont répondu non, huit ont mentionné que la production d'un discours oral n'était pas toujours incluse.

Par ailleurs, les responsables ont été questionnés à savoir si le fait de présenter deux notes, l'une en compréhension et l'autre en production, a incité le personnel enseignant à respecter davantage l'importance accordée à chaque volet du programme. On compte 62 p. 100 de réponses positives et 24 p. 100 de réponses négatives.

3.4.6 Appréciation globale

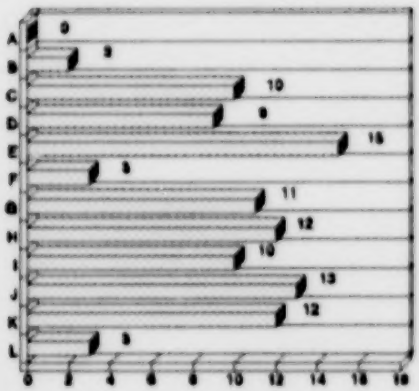
3.4.6.1 Proportion d'élèves ayant atteint l'objectif global dès le début de l'année

Personnel enseignant

Le personnel enseignant a d'abord eu à établir quel pourcentage des élèves accueillis en septembre avait déjà atteint, en début d'année, l'objectif global du programme. Les résultats sont rassemblés au graphique 6.

Graphique 6 Pourcentage du personnel enseignant quant à la proportion des élèves ayant déjà atteint, en début d'année, l'objectif global du programme

A) 100 p. 100
B) De 90 à 99 p. 100
C) De 80 à 89 p. 100
D) De 70 à 79 p. 100
E) De 60 à 69 p. 100
F) De 50 à 59 p. 100
G) De 40 à 49 p. 100
H) De 30 à 39 p. 100
I) De 20 à 29 p. 100
J) De 10 à 19 p. 100
K) De 1 à 9 p. 100
L) 0 p. 100



La proportion d'élèves ayant déjà atteint l'objectif global en début d'année varie énormément selon les groupes, les régions, etc. Quoi qu'il en soit, pratiquement tous les membres du personnel enseignant consultés ont affaire à une certaine proportion d'élèves possédant déjà une bonne base en anglais, langue seconde, dès le début de l'année.

3.4.6.2 Satisfaction à l'égard de différents aspects du programme

Les agentes et les agents d'éducation ont également fait part de leur degré de satisfaction à l'égard de divers aspects du programme. Les données recueillies sont présentées au tableau 33.

Tableau 33 Pourcentage des agentes et des agents d'éducation quant à leur degré de satisfaction à l'égard de divers aspects du programme

ASPECTS DU PROGRAMME	DEGRÉ DE SATISFACTION											
	POSITIF				NÉGATIF							
	TOUT À FAIT (%)		ASSEZ (%)		PEU (%)		TRÈS PEU (%)		PAS DU TOUT (%)		PAS D'OPINION (%)	
	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.	ENS.	R.D.
Soutien pédagogique à la mise en œuvre du programme	14	5	39	47	18	21	19	8	6	3	3	7
Pertinence des documents officiels	16	13	50	65	17	8	10	3	4	0	3	4
Accessibilité du langage employé :												
· dans les documents officiels;	14	14	53	51	20	13	3	8	6	1	2	4
· dans le matériel didactique	24	21	64	61	7	4	1	1	1	1	1	3
Correspondance du programme à mes convictions	17	31	59	48	12	5	5	1	2	1	3	3
Contenu :												
· accessibilité pour les élèves;	14	13	60	62	18	9	3	2	1	0	2	4
· présentation d'un défi pour les élèves;	10	14	41	49	34	13	10	5	2	3	2	4
· intérêt pour les élèves;	7	9	52	56	28	13	10	8	0	0	2	4
· autre aspect	3	2	2	1	3	1	2	2	1	1	7	10

Les agentes et les agents d'éducation se montrent surtout satisfaits en ce qui concerne l'accessibilité du langage employé dans le matériel didactique. De plus, d'après les données recueillies, le programme correspond «tout à fait» ou «assez» aux convictions des personnes consultées. Le contenu du programme s'avère accessible pour les élèves selon trois agentes et agents d'éducation sur quatre. Cependant, seulement un peu plus de la moitié se disent satisfaits du soutien pédagogique à la mise en œuvre du programme.

4. RÉSULTATS OBTENUS DE LA PART DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE À L'OCCASION DE RENCONTRES AVEC DES REPRÉSENTANTES ET DES REPRÉSENTANTS DU MINISTÈRE

Les 24 et 26 avril 1991, l'équipe d'évaluation du programme d'anglais, langue seconde, du ministère de l'Éducation a rencontré une vingtaine de personnes travaillant dans le milieu de l'éducation. Parmi elles, on retrouvait surtout des directrices et des directeurs d'école mais aussi des directrices adjointes et des directeurs adjoints, quelques enseignantes et enseignants ainsi que des conseillères et des conseillers pédagogiques délégués par leur directrice ou directeur. Ces personnes venaient de diverses régions du Québec.

Le but de cette rencontre était de permettre aux cadres en milieu scolaire et à leurs déléguées et délégués de s'exprimer sur ce qu'ils considèrent comme des éléments positifs et négatifs du programme d'anglais, langue seconde, de cinquième secondaire. Cette consultation a permis de dégager certaines conclusions qui seront maintenant exposées.

Comme éléments positifs, mentionnons en premier lieu que l'**approche communicative privilégiée par le programme** est perçue de façon très favorable par les personnes consultées. En effet, cinq personnes ont relevé cet élément comme le principal point fort du programme. En outre, trois personnes ont mentionné que les **mises en situation répondent bien aux besoins des élèves**. Cette façon de procéder amènerait l'élève à être capable de se «débrouiller». Une personne a aussi souligné que l'objectif selon lequel l'élève en vient à se débrouiller s'avère réaliste. Une autre encore a précisé que le nouveau programme, en prônant l'expression orale, favorise la disparition de la gêne, rendant ainsi la situation propice à l'apprentissage de la langue. De plus, le **fait de tolérer l'erreur** laisse à l'élève la possibilité de s'exprimer plus aisément. Le participant qui a soulevé ce point a toutefois signalé le risque que l'élève transpose cette tolérance de l'erreur dans toutes les matières. En fait, de façon unanime, les personnes consultées acceptent l'approche centrée sur la communication orale. D'ailleurs, quelqu'un a indiqué que les résultats se révèlent positifs : dès la fin de la première année du secondaire, les **jeunes arrivent à se débrouiller en anglais**.

Par ailleurs, certains autres éléments du programme ont également été signalés comme positifs. Il s'agit de la proposition d'utiliser du **matériel authentique**, de l'**attitude que l'on incite à adopter envers les élèves**. Enfin, une personne a mentionné que l'**exploitation et l'évaluation des quatre volets** constituaient un aspect positif du programme.

En ce qui concerne les aspects négatifs du programme d'anglais, langue seconde, un certain nombre de points ont été mis en évidence. Une personne a précisé qu'il était difficile de **créer un environnement linguistique** alors que deux personnes ont estimé difficile d'appliquer le principe directeur demandant l'emploi de **matériel authentique**, et ce, en **raison des règles régissant les droits d'auteure ou d'auteur**. Pourtant, ce principe directeur avait déjà été signalé comme élément positif. En fait, il semble que l'on soit d'accord avec sa philosophie mais que son application pose des problèmes.

Toutefois, l'aspect du programme que les cadres en milieu scolaire considèrent comme le plus problématique a trait à l'**apprentissage de la grammaire**, dans la **langue parlée** et dans la **langue écrite**. Ce point a en effet été amené comme principal élément négatif par huit des personnes consultées. À ce sujet, une personne affirme que les élèves ne possèdent pas les compétences minimales pour communiquer. Ainsi, on entendra «I'm a cat» pour «j'ai un chat». Une autre mentionne que les élèves ont elles-mêmes et eux-mêmes demandé des cours de grammaire anglaise. Dans le même ordre d'idée, trois personnes ont déploré la **faiblesse de l'expression écrite**. Les textes des élèves seraient plus longs mais non de meilleure qualité. À la suite de ces interventions, le responsable de l'évaluation en ALS a rappelé que le programme d'anglais, langue seconde, laisse aux enseignantes et aux enseignants le soin d'intégrer la grammaire à l'approche communicative.

Par ailleurs, une personne a précisé la possibilité que le programme ne soit **pas entièrement compris et véhiculé**. Ainsi, un participant se demande si la **formation de certains membres** du personnel enseignant s'avère tout à fait adéquate en ce qui concerne le nouveau programme d'anglais, langue seconde. De plus, d'après un autre participant, les élèves ont l'**impression de ne rien apprendre**.

D'un autre côté, deux participants ont émis l'opinion que le **programme** se révèle **trop facile pour les élèves forts**. Selon une de ces personnes, 75 p. 100 des élèves de la quatrième secondaire réussiraient les objectifs de la cinquième. D'ailleurs, en ce qui concerne les objectifs, quelqu'un a mentionné que l'on devrait **prévoir des objectifs terminaux pour chaque année**. Ce participant se demande d'ailleurs pourquoi faire une évaluation en troisième et en quatrième secondaire si les objectifs terminaux ne doivent être évalués qu'en cinquième.

Enfin, l'**évaluation des apprentissages** apparaît comme un aspect problématique en anglais, langue seconde. D'abord, une personne a indiqué qu'il devient difficile de **motiver l'élève en communication et en expression orale** quand seulement 16 p. 100 de la note finale est accordée à ces aspects. Un autre participant a fait part de la difficulté d'**évaluer la communication orale dans une classe nombreuse**.

Mais l'évaluation de la production écrite ne va pas sans problème, notamment au moment de l'examen officiel. D'après un participant, les consignes sont trop longues; d'autres ont souligné la subjectivité et la longueur de la correction. Pour clore les aspects relevés comme points négatifs quant à l'évaluation, notons qu'une personne a mis en évidence le fait que les **examens officiels ne permettent pas de distinguer les élèves moyens des élèves forts**.

Ainsi, les réunions tenues les 24 et 26 avril 1991 ont permis de constater que l'approche communicative privilégiée dans le programme d'anglais, langue seconde, de cinquième secondaire, est perçue très favorablement par les cadres en milieu scolaire. Par contre, l'absence de grammaire structurée ainsi que l'évaluation des apprentissages ressortent comme les éléments les plus problématiques.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES QUI ONT RÉPONDU À UN QUESTIONNAIRE D'OPINION

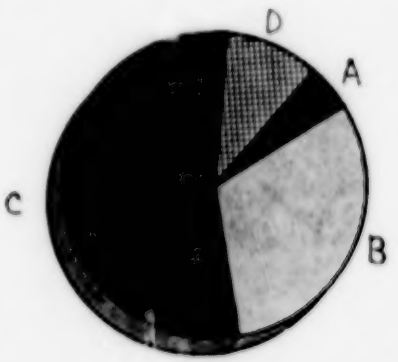
La présente section fait état de l'opinion de 650 élèves de cinquième secondaire sur le programme d'anglais, langue seconde. Compte tenu du nombre de questions, la présentation suivra le modèle suivant. À la suite de chacune des questions posées se trouvent les réponses fournies par les élèves et l'analyse de ces réponses.

Graphique 7 **Pourcentage des élèves selon la connaissance du but du programme**

Question 1 :

Selon toi, le but visé par le programme d'anglais, langue seconde, est de te permettre :

A) de devenir bilingue.
B) de maîtriser les structures de la langue.
C) de te tirer d'affaire dans des situations de la vie courante.
D) d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés.



Le but visé par le programme d'anglais, langue seconde, étant de «se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante», il importe de constater que seulement 54 p. 100 des élèves le connaissent. Le lien entre les objectifs du programme, les activités en classe et l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs pourra être difficile à saisir, sinon impossible, pour 46 p. 100 des élèves.

Il est intéressant aussi de noter qu'un assez grand pourcentage d'élèves, 41 p. 100, choisissent des buts visés par l'ancien programme, soit de maîtriser les structures de la langue selon 31 p. 100 et d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés selon 10 p. 100.

Ces opinions révèlent certainement de l'insatisfaction chez certains élèves, car 46 p. 100 relèvent des buts qui ne sont pas visés par le programme, soit de devenir bilingue (5 p. 100), de maîtriser les structures de la langue (31 p. 100) et d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés (10 p. 100).

Graphique 8 **Pourcentage des élèves selon l'explication reçue en classe sur le but du programme**

Question 2 :

Est-ce qu'on t'a expliqué, en classe, le but visé par le programme d'anglais, langue seconde?

A) Oui.
B) Non.

On constate que 53 p. 100 des élèves prétendent qu'on ne leur a pas expliqué, en classe, le but visé par le programme d'anglais, langue seconde. Il leur sera donc très difficile de saisir la pertinence des tâches qu'elles et ils auront à effectuer en classe et des évaluations qui leur seront imposées, puisque l'atteinte des objectifs du programme s'effectue à l'aide d'activités d'apprentissage bien précises et se vérifie avec des outils d'évaluation tout aussi précis. L'ignorance des buts visés par le programme d'anglais, langue seconde, rend presque impossible la compréhension de cette démarche.

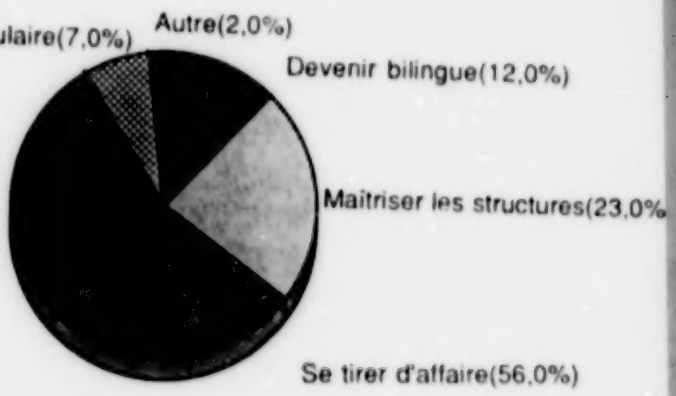
Graphique 9 **Pourcentage des élèves selon leur opinion quant au but que devrait poursuivre le programme**

Question 3 :

Selon toi, le programme d'anglais, langue seconde, devrait te permettre :

A) de devenir bilingue.
B) de maîtriser les structures de la langue.
C) de te tirer d'affaire dans des situations de la vie courante.
D) d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés.
E) autre. Précisez :

- de me permettre d'utiliser (l'anglais) dans une conversation assez facilement, que cela s'applique sur la pratique.
- de pouvoir bien maîtriser la langue anglaise.
- de regarder des films.
- d'améliorer mon anglais.
- d'acquérir des bases pour devenir bilingue par la suite.
- de me faire comprendre en anglais.
- de devenir presque bilingue.
- de perdre mon temps.
- de bien comprendre l'anglais.
- de savoir que l'anglais existe, pas plus.
- de visionner des films.
- peut-être pas devenir bilingue mais faire plus que de me tirer d'affaire.
- plus de grammaire, plus de vocabulaire, plus d'exposés oraux.



Ces résultats se rapprochent sensiblement de ceux qui ont été recueillis à la question 1. En effet, 56 p. 100 des élèves ont des attentes qui rejoignent les objectifs du programme d'anglais, langue seconde, alors qu'à la question 1, 54 p. 100 des élèves étaient capables de repérer le but visé par le programme.

À remarquer que près du tiers des élèves, soit 12 p. 100 qui souhaitent devenir bilingues et 23 p. 100 qui désirent maîtriser les structures de la langue, ont des attentes supérieures à ce que le programme vise, c'est-à-dire de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante. Pour ce qui est d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés, 7 p. 100 des élèves le désirent; il s'agit d'apprentissage de connaissances et non d'apprentissage d'habiletés. Soulignons que l'apprentissage de connaissances n'est pas un but visé par le programme.

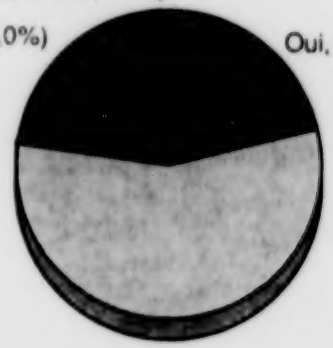
Graphique 10 **Pourcentage des élèves selon la clarté du lien entre le programme et les activités en classe**

Question 4 :

Pour toi le lien entre le programme et tes activités en classe est clair :

A) Oui, tout à fait.
B) Oui, partiellement.
C) Non, pas du tout.
D) Je ne peux répondre, parce que :

- le but est de se débrouiller en anglais, mais je suis déjà assez bilingue.
- si le prof ne l'avait pas dit, je ne suis pas sûr que j'aurais fait le lien.
- je ne sais quel est le programme.



Pour 77 p. 100 des élèves, le lien entre le programme et les activités en classe est clair (21 p. 100) ou partiellement clair (56 p. 100). Cependant, si 54 p. 100 des répondantes et des répondants affirment connaître le but visé par le programme d'anglais, langue seconde (question 1), il est possible que certains élèves fassent un lien entre des activités non essentielles à l'atteinte des objectifs et une perception erronée qu'elles et ils ont du programme.

Parmi les 22 p. 100 qui ont répondu «Non, pas du tout», il se peut aussi que les activités auxquelles ces élèves font référence soient parfaitement essentielles à l'atteinte des objectifs, mais que le but de leur utilisation ne leur ait pas été expliqué.

Question 5 :

Selon toi quel pourcentage du temps est alloué en classe à chacune des habiletés suivantes?

Tableau 34 Pourcentage des élèves qui reconnaissent le temps alloué à chacun des quatre volets du programme

	TEMPS ALLOUÉ					
	0 %	DE 1 À 10 %	DE 11 À 20 %	DE 21 À 30 %	DE 31 À 40 %	PLUS DE 40 %
Production orale	2*	45	27	15	8	3
Production écrite	1	11	29	33	19	7
Compréhension de l'oral	1	12	31	28	21	7
Compréhension de l'écrit	1	6	16	30	29	18

* Pourcentage de réponses obtenues.

La lecture des résultats montre que, des quatre habiletés, la production orale est la moins fréquemment sollicitée en classe, alors que la compréhension de la langue écrite bénéficie de plus de temps. En effet, 74 p. 100 des élèves ont indiqué que la production orale occupait de 0 à 20 p. 100 du temps.

La compréhension de l'écrit occupe plus de 20 p. 100 du temps, selon 77 p. 100 des élèves. Quant aux habiletés de production écrite et de compréhension de l'oral, elles se situent entre les deux et bénéficient, toujours selon les élèves, sensiblement du même temps.

La production orale étant possiblement la plus difficile des quatre habiletés à traiter en classe, il n'est donc pas étonnant de constater que 47 p. 100 des élèves considèrent en faire peu.

Question 6 :

Pour répondre à tes besoins, quel pourcentage du temps devrait être alloué en classe à chacune des habiletés suivantes?

Tableau 35 Pourcentage des élèves selon un temps alloué souhaité pour chacun des volets du programme

VOLETS DU PROGRAMME	TEMPS ALLOUÉ					
	0 %	DE 1 À 10 %	DE 11 À 20 %	DE 21 À 30 %	DE 31 À 40 %	PLUS DE 40 %
Production orale	2*	13	22	28	19	16
Production écrite	0	8	24	32	23	13
Compréhension de l'oral	1	5	18	32	24	20
Compréhension de l'écrit	1	8	25	31	22	13

* Pourcentage de réponses obtenues.

Si l'on compare ces résultats avec ceux qui ont été recueillis à la question 5, il ressort que les élèves aimeraient consacrer plus de temps en classe à la production orale, à la compréhension de l'oral et à la production écrite. Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, elles et ils voudraient que le temps alloué soit diminué.

En effet, à la question précédente, 26 p. 100 des élèves estiment faire de la production orale à plus de 21 p. 100 du temps, alors que ce même pourcentage de temps répondrait aux attentes de 63 p. 100 des élèves (question 6).

Pour ce même pourcentage du temps alloué en classe, la compréhension de l'oral recueille 56 p. 100 à la question 5 et 76 p. 100 à la question 6. La production écrite obtient 59 p. 100 à la question 5 et 68 p. 100 à la question 6.

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, le phénomène inverse se produit alors que les élèves aimeraient que le temps alloué à cette habileté soit réduit; 77 p. 100 estiment en faire à plus de 21 p. 100, alors que ce temps comble les attentes de 66 p. 100 (question 6).

La différence entre les résultats recueillis aux questions 5 et 6 pourra avoir une influence sur le degré de satisfaction qu'éprouvent les élèves à l'égard du programme d'anglais, langue seconde. Ces résultats démontrent un écart entre les attentes de certains élèves et la réalité vécue en classe.

Question 7 :

En classe, j'utilise l'anglais quand :

- je parle à l'enseignante ou à l'enseignant.
- je travaille en équipe.
- je parle en équipe.

Tableau 36 Pourcentage des élèves selon la fréquence d'emploi de l'anglais en diverses circonstances

	FRÉQUENCE D'EMPLOI			
CIRCONSTANCES RETENUES	TOUJOURS (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Je parle à l'enseignante ou à l'enseignant	30	29	29	12
Je travaille en équipe	7	30	34	29
Je parle avec mes compagnes et mes compagnons	4	16	37	43

Ces résultats permettent de constater que 59 p. 100 des élèves parlent toujours ou souvent en anglais à l'enseignante ou à l'enseignant, cela étant une forme de communication qui correspond parfaitement bien au but visé par le programme, soit de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante. Cette situation se modifie lorsqu'il s'agit de travail en équipe (34 p. 100 parlent rarement et 29 p. 100 ne parlent jamais en anglais) et quand les élèves ont l'occasion de parler avec leurs compagnes et compagnons de classe (37 p. 100 parlent rarement et 43 p. 100 ne parlent jamais en anglais).

Le travail en équipe étant plus difficile à contrôler pour l'enseignante ou l'enseignant, des élèves pourraient être moins motivés à communiquer ensemble en anglais. Les élèves éprouvant des difficultés pourront difficilement effectuer les tâches demandées à l'équipe si elles et ils doivent communiquer en anglais, d'où l'importance de placer les élèves faibles avec des élèves moyens et les élèves moyens avec les élèves forts.

On observe souvent aussi que la communication libre entre compagnes ou compagnons de classe favorise la participation des élèves les plus motivés et de celles et ceux qui maîtrisent déjà les habiletés. Ce contexte ne peut favoriser la participation d'élèves éprouvant des difficultés puisqu'elle se fait la plupart du temps sur une base volontaire.

Question 8 :

Indique la fréquence des activités suivantes en classe :

Tableau 37 Pourcentage des élèves selon la fréquence de certaines activités en classe

ACTIVITÉS EN CLASSE	FRÉQUENCE			
	TOUJOURS (%)	SOUVENT (%)	A L'OCCASION (%)	JAMAIS (%)
Dialogues préparés	4	24	55	17
Dialogues spontanés	10	32	40	18
Présentations préparées devant la classe	14	30	41	15
Présentations spontanées devant la classe	2	15	41	42
Discussions	10	35	40	15
Conversations libres	8	23	36	33

On relève que les dialogues spontanés sont plus fréquemment utilisés que les dialogues préparés. La situation inverse se produit pour ce qui est des présentations devant la classe alors que les présentations préparées s'avèrent plus fréquentes que les présentations spontanées.

En ce qui concerne les discussions, elles sont utilisées toujours ou souvent par 45 p. 100 des élèves et à l'occasion ou jamais par 55 p. 100. Dans le cas des conversations libres, la situation varie quelque peu alors qu'elles sont utilisées toujours ou souvent par 31 p. 100 des élèves et que pour 69 p. 100 elles sont utilisées à l'occasion ou jamais.

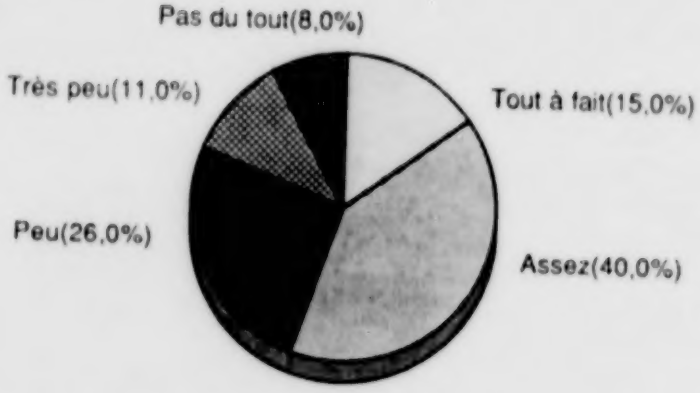
Le but du programme d'anglais, langue seconde, étant de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante, il importe de souligner que ces situations sont bien plus souvent spontanées que préparées. Les situations préparées du type «jeux de rôles» n'encouragent pas le réflexe de débrouillardise essentiel aux situations de la vie courante, l'élève se voyant confier un rôle d'actrice ou d'acteur ayant à suivre un scénario. Cette situation ne tend pas vers l'atteinte des objectifs du programme.

Graphique 11 **Pourcentage des élèves selon leur degré d'aisance à entretenir une conversation téléphonique en anglais**

Question 9 :

Si tu avais à entretenir une conversation téléphonique en anglais, te sentirais-tu à l'aise?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.



Les résultats obtenus à cette question illustrent le degré de confiance des élèves à effectuer une tâche de la vie courante. En effet, pour entretenir une conversation téléphonique en anglais, l'élève doit pouvoir s'informer, répondre à des questions, parfois donner son opinion et peut-être même argumenter, tout cela de façon spontanée. Des objectifs du programme visent précisément à rendre l'élève capable de se débrouiller devant une telle tâche. Les résultats indiquent que 45 p. 100 des élèves ne se sentent pas à l'aise devant cette situation, alors que 55 p. 100 le sont. A retenir ici que 45 p. 100 ne s'estiment pas à l'aise pour effectuer une tâche de la vie courante, situation qui est pourtant visée par l'atteinte des objectifs de la production et de la compréhension de l'oral.

Question 10 :

Indique à quelle fréquence tu écris dans tes propres mots :

Tableau 38 Pourcentage selon la fréquence à laquelle l'élève écrit dans ses propres mots sur divers sujets

TYPE D'ÉCRIT	FRÉQUENCE			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	À L'OCCASION (%)	JAMAIS (%)
Résumés*	12	36	46	6
Questions	11	40	43	6
Réponses aux questions*	28	47	22	3
Récits	7	13	43	37
Descriptions	7	23	57	13
Arguments	10	28	50	12
Opinions	16	35	42	7

* Lorsqu'il s'agit des réponses aux questions ainsi que de la production de résumés, on peut se référer dans certains cas à la compréhension de l'écrit.

Les résultats recueillis pour cette question font presque tous référence à la production écrite. Il convient de rappeler que cette habileté compte pour 24 p. 100 de la note finale.

Ainsi, ce que les élèves font le plus souvent consiste à répondre à des questions (75 p. 100 estiment le faire souvent ou très souvent). Cette activité suggère l'utilisation assez fréquente du manuel de base ainsi que du cahier d'exercices. Viennent ensuite l'émission d'opinions (51 p. 100 disent le faire souvent et très souvent), la formulation de questions (51 p. 100 affirment procéder ainsi souvent ou très souvent).

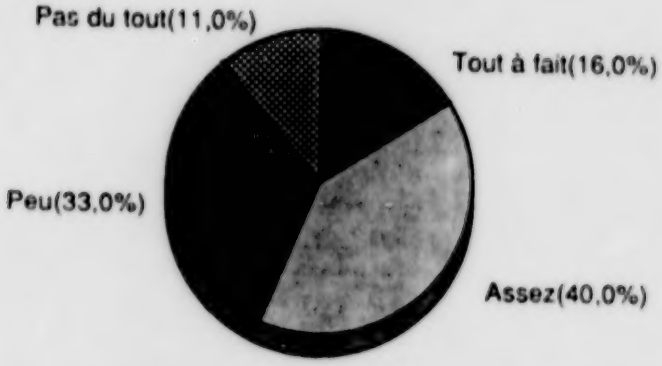
La formulation de questions requiert des connaissances grammaticales assez précises. Pour ce qui est des autres activités mentionnées à cette question, soit des descriptions, des arguments et des opinions, l'évaluation que l'enseignante ou l'enseignant en fait devrait, selon le but visé par le programme, tenir compte du message plus que de la forme.

Graphique 12 **Pourcentage des élèves selon leur degré d'aisance à écrire une lettre en anglais**

Question 11.1 :

Si tu avais à écrire une lettre en anglais pour accompagner une demande d'emploi, te sentirais-tu à l'aise?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Pas du tout.



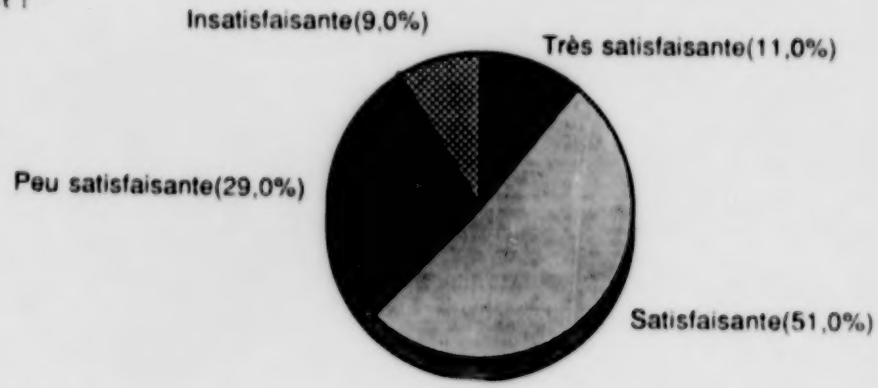
Ces résultats rejoignent ceux qui ont été recueillis à la question 9. En effet, 55 p. 100 des élèves se sentaient à l'aise pour entretenir une conversation téléphonique en anglais alors qu'ici 56 p. 100 expriment le même sentiment par rapport à la rédaction d'une lettre pour accompagner une demande d'emploi. Les résultats semblent indiquer que les élèves font peu de discrimination quant au genre de communication, le niveau de confiance de l'ensemble des répondantes et des répondants variant très peu qu'il s'agisse d'écrire une lettre (production écrite) ou d'entretenir une conversation téléphonique (compréhension et production orales).

Graphique 13 **Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité de leur orthographe dans une lettre**

Question 11.2 :

La qualité de mon orthographe dans cette lettre serait :

A) très satisfaisante.
B) satisfaisante.
C) peu satisfaisante.
D) insatisfaisante.



Le pourcentage d'élèves qui jugent que la qualité de leur orthographe serait satisfaisante ou très satisfaisante (62 p. 100) est supérieur au pourcentage de celles et ceux qui avaient exprimé à la question précédente être «tout à fait» ou «assez» à l'aise pour écrire une lettre en anglais (56 p. 100). Pour 62 p. 100 des élèves, la qualité de leur orthographe ne pose donc pas de problème majeur.

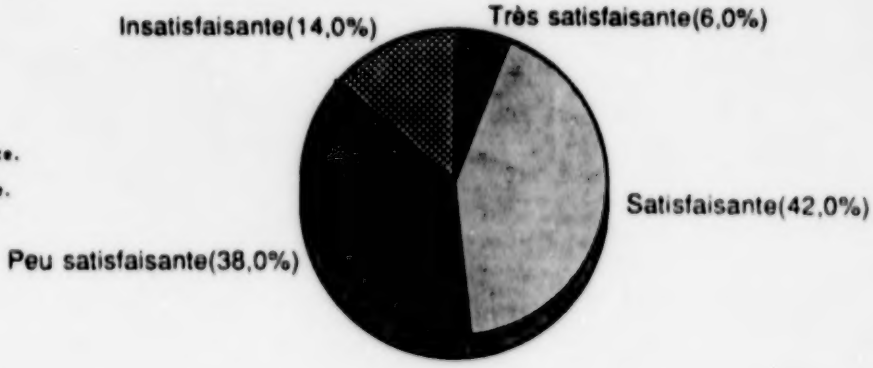
On ne peut ignorer cependant que pour 38 p. 100 des élèves l'orthographe pose un problème sérieux, les rendant peut-être incapables de communiquer convenablement selon les exigences du programme. En effet, des déficiences en orthographe peuvent transformer le sens d'un message, au point de le rendre incompréhensible.

Graphique 14 **Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité de leur grammaire dans une lettre**

Question 11.3 :

La qualité de ma grammaire dans cette lettre serait :

A) très satisfaisante.
B) satisfaisante.
C) peu satisfaisante.
D) insatisfaisante.



Pour près de la moitié des élèves, leur grammaire serait satisfaisante. Même si le programme d'anglais, langue seconde, privilégie le message, il demeure toujours qu'une forme déficiente peut provoquer le phénomène évoqué à la question précédente, soit transformer le message ou le rendre incompréhensible.

Question 12 :

Indique la fréquence des activités grammaticales :

Tableau 39 Pourcentage des élèves selon la fréquence des activités grammaticales

ACTIVITÉS GRAMMATICALES	FRÉQUENCE			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	À L'OCCASION (%)	JAMAIS (%)
Activités répétitives hors contexte	6	23	57	14
Activités explicatives dans un contexte précis	9	40	45	6

Il est à noter que 86 p. 100 des élèves affirment être soumis à des activités grammaticales hors contexte et 94 p. 100 à des activités grammaticales explicatives dans un contexte précis.

L'activité grammaticale n'est pas un objectif en soi. Elle doit aider l'élève à atteindre un objectif donné. Elle constitue en fait une parenthèse dans l'approche communicative. Hors contexte, elle n'aide pas l'élève à l'atteinte des objectifs du programme. À la lecture des pourcentages, il semble que, pour certains élèves, la grammaire soit très présente dans leur processus d'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Question 13 :

Lorsque tu regardes un film en anglais, tu comprends l'histoire, les dialogues?

Tableau 40 Pourcentage des élèves selon leur degré de compréhension durant le visionnage d'un film, en anglais

FILM	DEGRÉ DE COMPRÉHENSION				
	TOTALEMENT (%)	EN GRANDE PARTIE (%)	À MOITIÉ (%)	À PEINE (%)	AUCUNEMENT (%)
Histoire	33	47	15	5	0
Dialogues	15	39	35	9	2

En approche communicative, il n'est pas étonnant de constater que les élèves saisissent d'abord le contexte général (l'histoire), alors que les situations plus particulières (les dialogues) en souffrent.

Les résultats indiquent que lorsque les élèves regardent un film en anglais, l'histoire est comprise totalement ou en grande partie par 80 p. 100, alors que, pour un même niveau de compréhension, les dialogues le sont par 54 p. 100.

Question 14 :

Lorsque tu lis un article de revue en anglais, tu comprends : le message, le vocabulaire?

Tableau 41 Pourcentage des élèves selon leur degré de compréhension durant la lecture d'un article de revue, en anglais

	DEGRÉ DE COMPRÉHENSION				
ARTICLE DE REVUE	TOTALEMENT (%)	EN GRANDE PARTIE (%)	À MOITIÉ (%)	À PEINE (%)	AUCUNEMENT (%)
Message	30	49	16	4	1
Vocabulaire	11	48	33	7	1

Ces résultats permettent d'observer sensiblement le même phénomène qu'à la question 13. En effet, le pourcentage des élèves qui comprennent totalement ou en grande partie le message lorsqu'elles ou ils lisent un article de revue en anglais est de 79 p. 100, alors qu'il était de 80 p. 100, pour un même niveau de compréhension, au moment de l'écoute d'un film en anglais.

L'approche communicative semble avoir le même degré d'efficacité qu'il s'agisse de communication écrite (question 14) ou de communication orale (question 13).

À la question 14, plus d'élèves disent comprendre le vocabulaire lorsqu'elles et ils lisent un article de revue en anglais que les dialogues dans le cas du visionnement d'un film en anglais (question 13). En effet, 59 p. 100 comprennent totalement ou en grande partie le vocabulaire contre 54 p. 100 pour la compréhension des dialogues. En outre, 41 p. 100 des élèves comprennent à moitié, à peine ou aucunement le vocabulaire (question 14), alors que les dialogues recueillent 46 p. 100 pour un même niveau de compréhension (question 13).

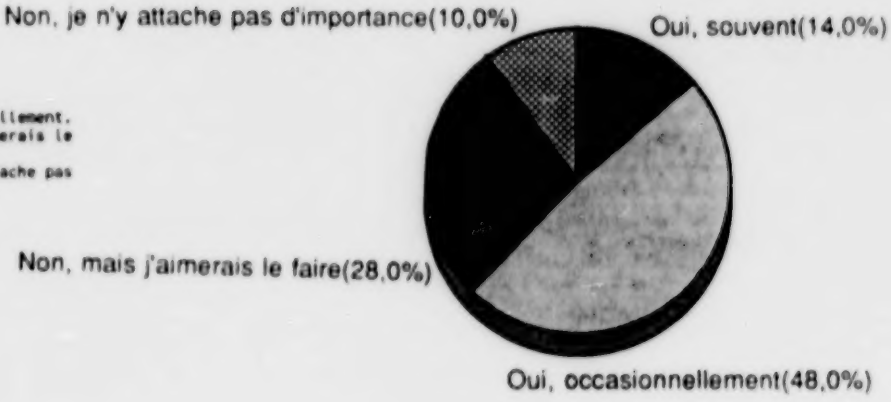
Ce léger écart entre la compréhension du vocabulaire d'un article de revue et la compréhension des dialogues à l'écoute d'un film en anglais pourrait s'expliquer par le fait qu'il est plus facile pour l'élève de comprendre des mots qu'elle ou il lit plutôt que des phrases entendues. L'élève peut toujours relire le vocabulaire qui ne lui semble pas familier, le placer en contexte, alors qu'il lui est impossible de réentendre une phrase au cours du visionnement d'un film en anglais.

Graphique 15 **Pourcentage des élèves selon la fréquence des occasions de parler des sujets qui les intéressent pendant le cours d'anglais**

Question 15 :

As-tu eu l'occasion de parler des sujets qui t'intéressent durant le cours d'anglais?

A) Oui, souvent.
B) Oui, occasionnellement.
C) Non, mais j'aimerais le faire.
D) Non, je n'y attache pas d'importance.



En apprentissage des langues, l'intérêt de l'élève est d'une importance primordiale. Les sujets abordés durant le cours d'anglais doivent viser à intéresser le plus d'élèves possible. Les résultats portant sur cette question montrent que 62 p. 100 des élèves ont l'occasion de parler de sujets qui les intéressent alors que 38 p. 100 n'en ont pas l'occasion, que 28 p. 100 aimeraient le faire et que 10 p. 100 n'y attachent pas d'importance.

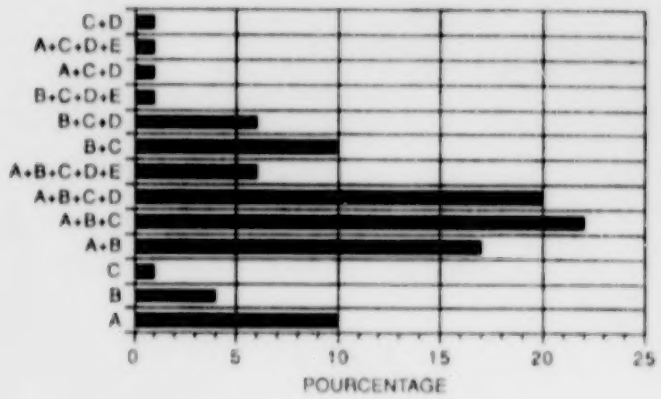
Souvent, les élèves intéressés par les sujets de discussion auront moins l'impression d'effectuer une tâche d'apprentissage. Dans bien des cas, l'apprentissage se fera sans que l'élève s'en rende compte. Étant captivés par le contenu, les élèves seront influencés par le contexte, soit la communication dans une langue seconde. Dans ces conditions, l'apprentissage a plus de chances de porter ses fruits et de rendre justice au but visé par le programme.

Graphique 16 **Pourcentage des élèves selon diverses provenances de la note inscrite sur leur bulletin à la fin de l'étape**

Question no 16 :

La note inscrite sur ton bulletin à la fin de l'étape provient :

A) de l'épreuve de synthèse de fin d'étape.
B) des épreuves en cours d'étape (après un ou deux objectifs).
C) des travaux en classe (cahier d'activités ou autres travaux à la maison).
D) des exercices de grammaire.
E) des activités de rattrapage ou d'enrichissement.



Parmi les cinq choix de réponses proposées aux élèves à la question 16, trois ne devraient pas être l'objet d'évaluation sommative, c'est-à-dire contribuer à la note du bulletin.

En effet, les travaux (cahier d'exercices ou devoirs à la maison) doivent être considérés comme de l'évaluation formative, c'est-à-dire de l'évaluation en cours de formation. Cette forme d'évaluation a pour but de connaître la progression de l'élève et d'indiquer à l'enseignante ou à l'enseignant si l'élève peut recevoir une évaluation sommative. L'évaluation d'exercices de grammaire ne vérifie l'atteinte d'aucun objectif du programme. Comme il a été vu à la question 12, l'activité grammaticale sert parfois à aider l'élève à atteindre un objectif donné. Son évaluation ne devrait pas contribuer à la note du bulletin. Enfin, les activités de rattrapage ou d'enrichissement ne font pas partie du programme comme tel. L'activité de rattrapage permet à certains élèves de rejoindre les autres pour qu'elles et ils puissent poursuivre leur apprentissage à l'intérieur du programme. Quant à l'activité d'enrichissement, elle offre aux élèves pour qui l'atteinte des objectifs du programme a été plus facile l'occasion de pousser plus loin, hors des cadres du programme, l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

La note de l'étape devrait donc provenir de l'épreuve de synthèse de fin d'étape et des épreuves en cours d'étape (après un ou deux objectifs). Cette situation ne rejoint que 31 p. 100 des élèves, soit 10 p. 100 pour l'épreuve de synthèse, 4 p. 100 pour des épreuves en cours d'étape et 17 p. 100 pour une note provenant des deux. Pour tous les autres, il y a, à différents degrés, une partie de la note du bulletin qui provient d'une évaluation qui ne respecte pas les objectifs du programme.

Question 17 :

À quelle fréquence travailles-tu avec les outils suivants à l'école?

Tableau 42 Pourcentage des élèves selon la fréquence de travail avec divers outils

OUTILS	FRÉQUENCE DE TRAVAIL			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	À L'OCCASION (%)	JAMAIS (%)
Manuel de l'élève	56	33	9	2
Cahier d'exercices	61	28	10	1
Cassettes audio	10	50	35	5
Cassettes vidéo	2	12	58	28
Dictionnaire	24	32	31	13
Logiciels	1	4	8	87

Le manuel de l'élève et le cahier d'exercices sont conçus de façon à préparer l'élève pour l'atteinte des objectifs du programme. La fréquence à laquelle ils sont utilisés peut avoir une influence sur la maîtrise qu'ont les élèves de ces objectifs.

Les résultats de la question portant sur les outils utilisés en classe indiquent que 89 p. 100 des élèves se servent «très souvent» ou «assez souvent» du manuel de l'élève et du cahier d'exercices.

L'utilisation plus fréquente de cassettes audio par rapport aux cassettes vidéo pourrait s'expliquer par le fait que le manuel de l'élève et le cahier d'exercices sont souvent accompagnés de cassettes audio pour les activités touchant la compréhension orale. La question des droits d'auteure ou d'auteur limite aussi l'utilisation de cassettes vidéo.

L'utilisation du dictionnaire est moins répandue chez les élèves que l'utilisation du manuel ou du cahier d'exercices. Le dictionnaire peut servir surtout à l'occasion des activités de compréhension et de production de l'écrit, alors que le manuel et le cahier d'exercices touchent aux quatre habiletés.

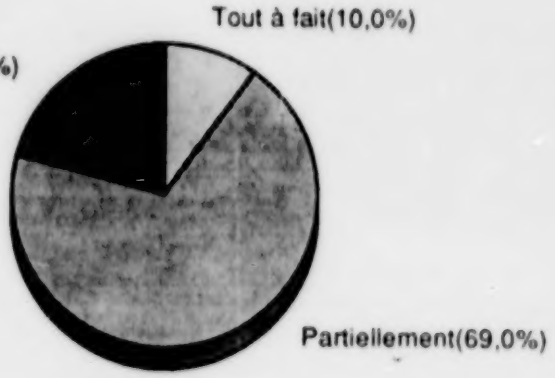
Enfin, les résultats indiquent que l'ordinateur n'occupe pas une place très importante dans l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, en cinquième secondaire, puisque 87 p. 100 ne s'en servent jamais.

Graphique 17 **Pourcentage des élèves selon leur degré d'intérêt à l'égard des thèmes abordés dans le matériel didactique**

Question 18.1 :

Est-ce que les thèmes abordés dans le matériel que tu utilises correspondent à ce qui t'intéresse?

A) Tout à fait.
B) Partiellement.
C) Pas du tout.



Les résultats laissent voir que 21 p. 100 des élèves ne sont pas du tout intéressés par les thèmes abordés dans le matériel. Et comme cela a été mentionné à la question 15, leur intérêt est primordial dans le processus d'apprentissage.

Parmi les 69 p. 100 qui affirment être partiellement intéressés par les thèmes abordés dans le matériel, il s'en trouvera toujours qui seront, à différents moments, peu intéressés par certains thèmes. C'est donc dire qu'aux 21 p. 100 qui se disent désintéressés s'en ajouteront parfois d'autres, ce qui pourrait avoir une influence sur le degré de motivation d'une partie du groupe, le degré de motivation étant souvent lié à l'intérêt que l'on manifeste à l'égard d'un sujet.

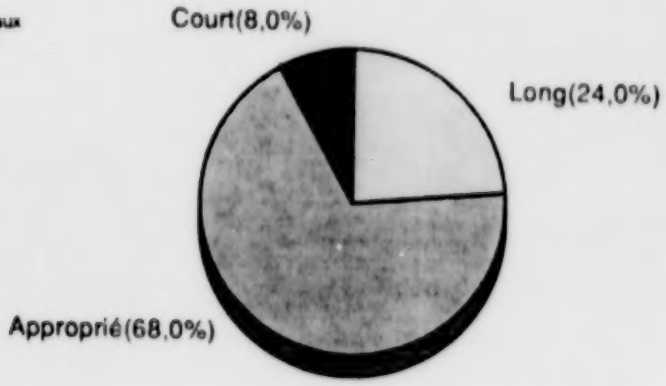
L'enseignante ou l'enseignant doit donc trouver d'autres moyens pour susciter l'intérêt chez les élèves, la motivation comptant pour beaucoup dans une disposition favorable à l'apprentissage.

Graphique 18 **Pourcentage des élèves selon la pertinence quant à la durée du temps consacré aux thèmes dans le matériel didactique**

Question 18. 2 :

En général, le temps consacré aux thèmes dans le matériel que tu utilises est :

A) long.
B) approprié.
C) court.



Ces chiffres peuvent être comparés à ceux qui ont été recueillis à la question 18.1. Il pourrait sembler normal que les élèves non intéressés par les thèmes abordés dans le matériel trouvent que le temps qui leur est consacré est long. En contrepartie, les élèves intéressés pourraient trouver le temps consacré trop court.

À la question précédente, 21 p. 100 se disaient non intéressés par les thèmes abordés dans le matériel, alors que dans le cas présent 24 p. 100 estiment le temps qui est consacré à ces thèmes long.

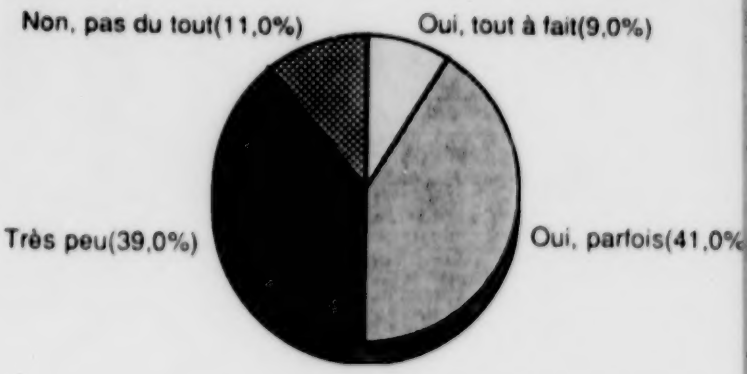
Le pourcentage d'élèves partiellement intéressés est sensiblement le même que dans le cas de celles et ceux qui jugent le temps consacré aux thèmes approprié, soit 69 p. 100 qui se disent partiellement intéressés et 68 p. 100 qui évaluent le temps consacré suffisant. Ainsi, l'intérêt que manifestent les élèves aux thèmes abordés dans le matériel semble étroitement lié à la perception qu'elles et ils ont du temps qui leur est consacré.

Graphique 19 **Pourcentage des élèves selon leur opinion quant aux progrès réalisés grâce aux activités proposées dans le cahier d'exercices**

Question 19 :

As-tu l'impression que le type d'activités proposées dans le cahier d'activités te permet de réaliser des progrès?

A) Oui, tout à fait.
B) Oui, parfois.
C) Très peu.
D) Non, pas du tout.



Selon les résultats obtenus, 50 p. 100 des élèves ont l'impression de faire des progrès, alors que 50 p. 100 ont l'impression d'en faire «très peu» ou «pas du tout».

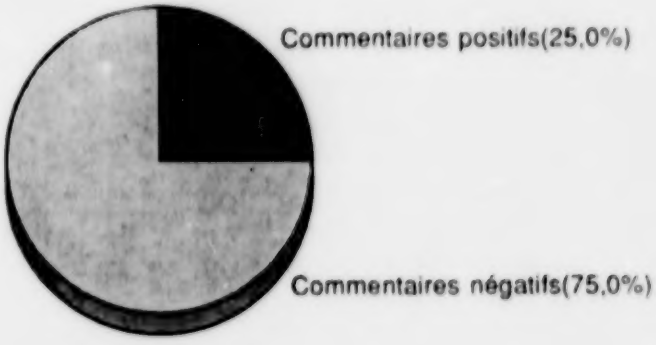
Il convient de rappeler que 46 p. 100 des élèves affirment ne pas connaître le but visé par le programme d'anglais, langue seconde (question 1), que pour 44 p. 100 le programme devrait leur permettre soit de devenir bilingues (12 p. 100), soit de maîtriser les structures de la langue (23 p. 100) ou d'acquérir du vocabulaire dans des domaines variés (7 p. 100) (question 3).

Pour ces élèves, il devient difficile de mesurer leurs progrès puisque leurs attentes ne sont pas visées par le programme. Elles et ils demeurent donc sur leur appétit étant mal informés et peuvent avoir de la difficulté à saisir la pertinence des activités proposées. Par contre, les élèves ayant des attentes qui correspondent à celles du programme en comprennent le but et sont plus à même d'évaluer leurs progrès.

Graphique 20 **Pourcentage des élèves selon leur opinion quant aux cahiers d'exercices depuis la troisième année du secondaire**

Question 20 :

Que penses-tu de tes travaux dans tes cahiers d'activités depuis la 3e année du secondaire?



Résultats des commentaires écrits :

A) Commentaires positifs.
B) Commentaires négatifs.

Les élèves ont été invités à commenter leurs réponses. Voici un bilan des données*.

Commentaires positifs :

- Dans l'ensemble, c'est bon (39).
- Ce sont des travaux qui nous apprennent des choses dans divers domaines (16).
- Je m'améliore à chaque fois (15).
- C'est bien fait, même ceux qui ne comprennent pas peuvent réussir (14).
- Ils m'apprennent du vocabulaire (11), l'orthographe et la grammaire de mes travaux ont beaucoup évolué (12).
- Apprends beaucoup (11).
- J'ai vraiment appris mon anglais en 4e et 5e secondaire car je travaillais dans les cahiers d'exercices et non dans les modules (9).
- Je trouve que cela m'a beaucoup amélioré depuis la 3e année du secondaire (8).
- Ils nous apprennent les règles de grammaire (8).
- Très bien (7).
- Ce sont des activités nous permettant de se situer dans les activités quotidiennes (3), modernes (6).
- Ils favorisent une bonne compréhension (3) et une bonne expression de mes opinions (6).
- Vocabulaire approprié à chaque thème (4).
- Plus intéressant que l'ancienne méthode. Ils nous permettent d'apprendre à communiquer (3).
- Les travaux ne sont pas importants, mais les discussions qu'ils suscitent sont intéressantes (2).
- En 5e secondaire, les travaux sont courts et instructifs (2).
- Ils sont une aide pour les examens.
- Les activités sont variées. La qualité de mon anglais écrit a augmenté.

(*) L'absence d'un chiffre entre parenthèses signifie que cette réponse a été fournie une seule fois.

- Tout dépend de l'enseignement du professeur.
- Je crois que c'est une bonne chose. Ils nous font chercher un peu dans les dictionnaires et c'est ainsi que nous apprenons.

Commentaires négatifs :

- Les sujets ou les genres d'exercices sont trop répétitifs, le même genre de questions à chaque année (86).
- Pas très intéressants (ennuyants) (82).
- Je n'ai pas appris beaucoup, peu enrichissant (81).
- On devrait mettre plus l'accent sur la grammaire (32).
- Certaines activités étaient intéressantes, d'autres beaucoup moins (29).
- Cela s'est amélioré, mais ce serait mieux avec plus d'oral car c'est en pratiquant qu'on apprend (20).
- Je pense qu'ils nous font acheter un livre pour rien (inutile) (20).
- Les travaux sont trop faciles (19).
- C'est intéressant mais cette année a été plus difficile et les exercices plus longs (17).
- Mais ils n'améliorent pas ma grammaire (17).
- J'aimerais avoir plus de vocabulaire (15).
- Les sujets sont enfantins (13).
- C'est une perte de temps (13).
- Il y a des travaux appropriés, d'autres peu instructifs (12).
- Ils n'ont pas rapport avec la matière (11).
- Plusieurs exercices inutiles (10).
- J'ai l'impression de ne pas être meilleur à la fin de l'année qu'au début (9).
- Je n'ai rien appris, puisque les examens n'avaient pas rapport avec ce qu'on voyait dans le manuel de l'élève (6).
- Pas de rapport avec la vie d'adolescent, manque de réalisme (6).
- On devrait plutôt apprendre à parler, à lire et à écrire l'anglais que de faire ces activités, on n'apprend pas l'anglais avec ces exercices (5).
- J'aimerais avoir plus de débats, d'activités de groupe, des discours argumentatifs (5).
- Trop d'activités (3), trop long (4).
- C'est stupide (4).
- Ils sont à moitié faits (4).
- Je déteste ces cahiers (3).
- Je ne comprends pas toujours (3).
- L'anglais que j'ai acquis vient de la T.V., des films et des vidéos (2).
- J'aimerais travailler avec des vidéos.
- Certains enregistrements ne sont pas clairs.
- Il devrait y avoir plus d'exercices et plus de temps.
- Je trouve que le Take a book et Take over ne nous apprennent absolument rien, on devrait apprendre la grammaire et les verbes à la place.
- On n'a pas le temps d'apprendre, pas le temps de se développer; il devrait y avoir un peu plus de grammaire.

- J'ai appris par ma famille.
- Les sujets devraient être plus sérieux.
- C'est plutôt de la culture personnelle.
- On apprend seulement à répondre à des questions.
- On devrait faire plus de compositions.
- Les profs donnent les réponses et on ne travaille pas seul.
- Plus de dictées, de construction de phrases.
- Cela enrichit les connaissances et non l'anglais.
- Très peu de sujets sur l'actualité.
- J'ai appris plus l'anglais par des films, en travaillant et par des cours à Ottawa.
- C'est endormant.
- J'ai tout copié.
- Je suis déjà bilingue, je n'apprends pas grand chose.
- J'en ai pas besoin.
- J'ai aimé mon 3e secondaire mais j'ai beaucoup moins apprécié le 4e et le 5e secondaire car je n'aime pas ce procédé.
- Je crois qu'en un an (3e sec.), j'ai appris plus en anglais avec les modules qu'en 4e et 5e ensemble.

Les commentaires positifs représentent 25 p. 100 de l'ensemble des commentaires écrits recueillis auprès des élèves.

Le **commentaire positif** qui revient le plus souvent est que dans l'ensemble le programme d'anglais est bon (21 p. 100). Ensuite, certains élèves affirment s'améliorer chaque fois qu'elles et ils ont à travailler dans leur cahier d'exercices (8 p. 100), que c'est bien fait et que celles et ceux qui ne comprennent pas peuvent réussir (8 p. 100), qu'elles et ils apprennent beaucoup (6 p. 100), qu'il y a possibilité d'améliorer leur grammaire (7 p. 100), qu'elles et ils apprennent des choses dans divers domaines (9 p. 100) et des règles de grammaire (4 p. 100). Les autres commentaires rejoignent à différents degrés ceux qui ont déjà été mentionnés.

Aucun consensus ne se dégage chez les élèves à la suite de la lecture de ces commentaires positifs. Certaines et certains se disent satisfaits parce que les travaux dans les cahiers d'exercices ont comblé des attentes qui n'ont aucun rapport avec le programme (règles de grammaire), alors que pour d'autres, ces mêmes travaux leur ont permis de mieux communiquer, d'exprimer leurs opinions, ou simplement d'avoir le sentiment de s'améliorer. Ces derniers commentaires sont plus compatibles avec le but visé par le programme, soit de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante.

Pour les commentaires négatifs, qui représentent 75 p. 100 des commentaires écrits, deux tendances semblent ressortir, la première étant que plusieurs élèves ne saisissent pas que le programme leur enseigne des habiletés plutôt que des connaissances. En effet, les commentaires qui reviennent souvent sont que les

travaux n'améliorent pas la grammaire, qu'ils ne mettent pas l'accent sur la grammaire, qu'ils n'ont pas de rapport direct avec l'enseignement de l'anglais, qu'ils ne montrent pas assez de vocabulaire, qu'ils sont peu enrichissants ou qu'ils n'enseignent pas l'anglais comme tel. Ces commentaires représentent environ 31 p. 100 des commentaires négatifs. La deuxième tendance illustre le peu d'intérêt suscité par les travaux du cahier d'exercices. Les élèves disent que les sujets traités ne sont pas intéressants, que les travaux s'avèrent répétitifs, qu'ils sont enfantins ou trop faciles, ou encore qu'ils représentent une perte de temps. Cette tendance se retrouve dans environ 40 p. 100 des commentaires négatifs des élèves. Les autres commentaires reprennent de façon différente les sentiments exprimés dans les deux tendances.

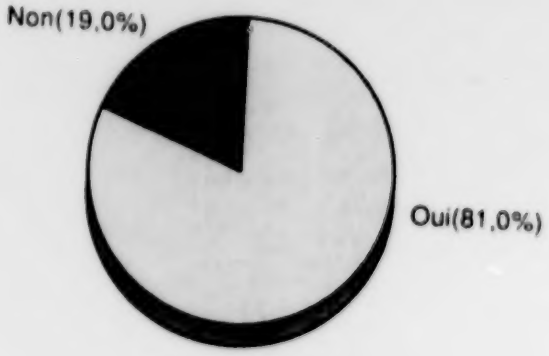
Il en ressort qu'une majorité d'élèves (75 p. 100 de commentaires négatifs) expriment ici de façon plus personnelle soit leur ignorance du but visé par le programme, soit un désintéressement à l'égard des activités proposées ou simplement une insatisfaction générale par rapport au programme.

Graphique 21 **Pourcentage des élèves sur la poursuite de leur apprentissage de l'anglais après le secondaire**

Question 21.1 :

Est-ce que tu as l'intention de poursuivre ton apprentissage de l'anglais après le secondaire?

A) Oui.
B) Non.



La lecture de ces résultats porte à croire que l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, jouit d'une grande popularité auprès des élèves (81 p. 100 désirent poursuivre l'apprentissage de l'anglais après le secondaire). Il faut cependant considérer certaines données recueillies dans le sondage et pousser la réflexion plus loin.

En effet, 52 p. 100 des élèves ont précisé se sentir «peu», «très peu» ou «pas du tout» à l'aise d'entretenir une conversation téléphonique en anglais, 44 p. 100 se sentiraient «peu» ou «pas du tout» à l'aise si elles ou ils avaient à rédiger une lettre en anglais. De plus, 47 p. 100 affirment maîtriser «peu», «très peu» ou «pas du tout» de façon satisfaisante l'anglais pour prendre part à des activités d'anglophones de leur âge et 49 p. 100 se disent «peu» ou «pas du tout» satisfaits par rapport au programme d'anglais.

Ces résultats pourraient aussi indiquer que plusieurs élèves considèrent leur formation en anglais, langue seconde, incomplète et ne se sentent pas prêts, d'où l'importance à leurs yeux de poursuivre après le secondaire. Les élèves qui ne connaissent pas le but visé par le programme d'anglais, langue seconde, peuvent également avoir le goût de poursuivre leur apprentissage puisque, dans bien des cas, leurs attentes n'auront pas été comblées.

Question 21.2 :

Si oui, est-ce par goût, à cause des études que tu vas entreprendre, pour le travail?

Tableau 43 Pourcentage des élèves qui poursuivront leur apprentissage de l'anglais selon divers points de vue

	POURSUITE DE L'APPRENTISSAGE	
POINTS DE VUE	OUI (%)	NON (%)
Par goût	73	27
À cause des futures études	61	39
Pour le travail	85	15

Que ce soit par goût, à cause de leurs futures études ou pour le travail, les élèves manifestent un réel besoin de continuer leur apprentissage de l'anglais.

Les résultats laissent voir ici que le travail constitue la principale raison de leur motivation. En effet, par ordre de préférence, 85 p. 100 désirent poursuivre l'apprentissage de l'anglais en raison du travail qu'elles et qu'ils auront un jour, 73 p. 100 par goût et 61 p. 100 à cause de leurs futures études.

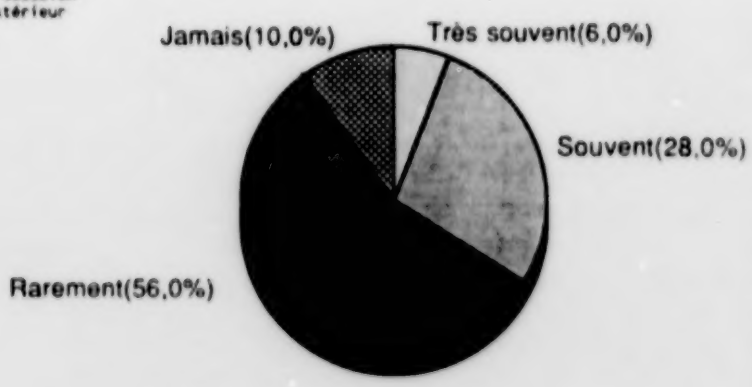
Ces résultats démontrent que pour bien des élèves l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, doit véritablement leur permettre de se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante, le travail réunissant le plus grand nombre de répondantes et de répondants.

Graphique 22 **Pourcentage des élèves selon leur fréquence d'emploi de l'anglais, à l'extérieur de la classe**

Question 22.1 :

À quelle fréquence as-tu l'occasion d'utiliser l'anglais à l'extérieur de la classe?

A) Très souvent.
B) Souvent.
C) Rarement.
D) Jamais.



Un écart important se dessine entre les élèves qui emploient «très souvent» ou «souvent» l'anglais à l'extérieur de la classe et celles et ceux qui ne l'emploient que «rarement» ou «jamais».

En effet, 34 p. 100 des élèves bénéficient d'un enrichissement, alors que pour les autres l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, se limite la plupart du temps à la salle de classe. Ces élèves seront pourtant toutes et tous soumis aux mêmes évaluations. Il va de soi que les résultats des élèves ayant l'occasion d'employer l'anglais plus souvent à l'extérieur de la classe auront des chances d'être meilleurs que ceux des élèves qui ont répondu «rarement» ou «jamais» à cette question.

Question 22.2 :

À quelle fréquence as-tu l'occasion d'écouter ou de voir des émissions de télévision en anglais, des émissions de radio en anglais, des films en anglais, au cinéma?

Tableau 44 Pourcentage des élèves selon leur fréquence d'écoute et de visionnage de diverses émissions

ÉMISSIONS	FRÉQUENCE D'ÉCOUTE ET DE VISIONNEMENT			
	TRÈS SOUVENT (%)	SOUVENT (%)	RAREMENT (%)	JAMAIS (%)
Émissions de télévision en anglais	38	37	23	2
Émissions de radio en anglais	19	19	38	24
Films en anglais, au cinéma	27	21	33	19

Les résultats indiquent une nette préférence pour les émissions de télévision en anglais. En effet, 75 p. 100 des élèves ont l'occasion de regarder des émissions de télévision, 48 p. 100 des films en anglais et, enfin, 38 p. 100 ont l'occasion d'écouter des émissions de radio en anglais.

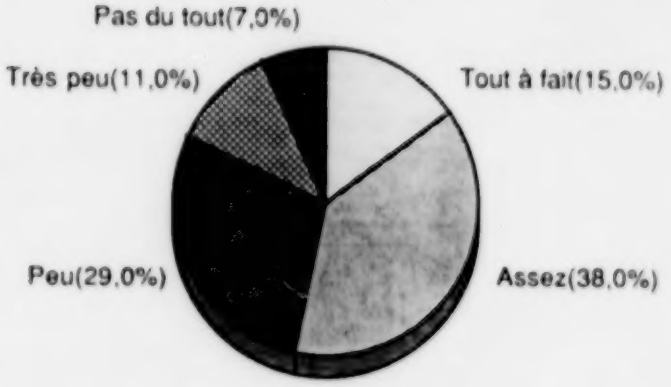
Les résultats semblent illustrer une réalité, soit qu'il est plus facile pour quelqu'un apprenant une langue seconde de voir et d'entendre plutôt que d'entendre seulement. L'élève associe l'image à la parole, ce qu'elle ou il ne peut faire en écoutant la radio. La très grande accessibilité aux émissions de télévision en anglais s'avère sûrement un autre facteur pouvant influer sur le choix des élèves. Seulement 2 p. 100 affirment ne jamais avoir l'occasion de regarder la télévision en anglais. Même le visionnage de films en anglais, bien que cela soit au cinéma et entraîne des déboursés de la part des élèves, se révèle plus populaire que l'écoute d'émissions de radio en anglais. On doit cependant mentionner que pour plusieurs élèves l'accessibilité aux émissions de radio en anglais est réduite.

Graphique 23 **Pourcentage des élèves selon leur degré de maîtrise de l'anglais**

Question 23 :

As-tu l'impression de maîtriser suffisamment l'anglais pour prendre part à des activités des anglophones de ton âge?

A) Tout à fait.
B) Assez.
C) Peu.
D) Très peu.
E) Pas du tout.



Ces résultats ressemblent sensiblement à ceux qui ont été recueillis aux questions 9 et 11.1, alors que 55 p. 100 des élèves se sentiraient à l'aise si elles ou ils devaient entretenir une conversation téléphonique en anglais et que 56 p. 100 se sentiraient à l'aise pour rédiger une lettre accompagnant une demande d'emploi en anglais. Dans le cas présent, 53 p. 100 estiment être suffisamment à l'aise pour prendre part à des activités d'anglophones de leur âge.

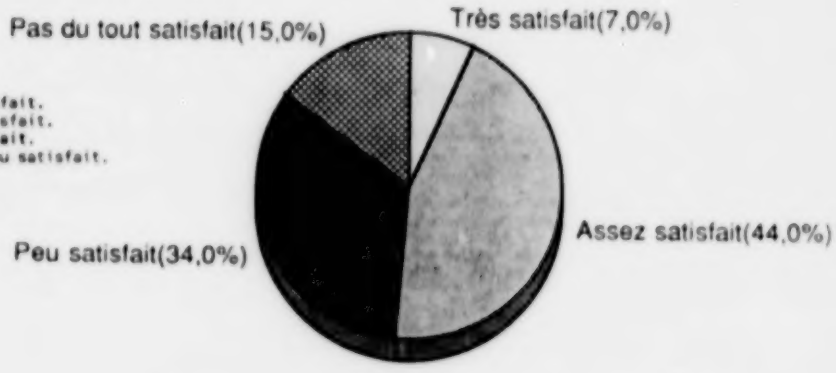
Il faut noter que le niveau de confiance des élèves varie très peu quelle que soit la tâche à accomplir. La question 9 faisait référence à la compréhension orale et à la production orale dans un contexte très précis (conversation téléphonique), la question 11.1 à la production écrite et, enfin, la question 23 touchait les mêmes habiletés que la question 9 mais dans un contexte plus large (activités avec des jeunes de leur âge).

Graphique 24 **Pourcentage des élèves selon leur degré de satisfaction à l'égard du programme**

Question 24 :

Dans l'ensemble, quel est ton degré de satisfaction à l'égard du programme d'anglais?

A) Très satisfaite ou satisfait.
B) Assez satisfaite ou satisfait.
C) Peu satisfaite ou satisfait.
D) Pas du tout satisfaite ou satisfait.



Les résultats révèlent que 49 p. 100 des élèves affirment être «peu» ou «pas du tout» satisfaits à l'égard du programme d'anglais, langue seconde.

Il convient de rappeler que :

- 46 p. 100 des élèves ont une perception erronée du but visé par le programme d'anglais, langue seconde (question 1);

- 44 p. 100 des élèves estiment que le programme devrait avoir des objectifs autres que ceux du programme actuel d'anglais, langue seconde (question 3);

- 47 p. 100 affirment qu'on ne leur a jamais expliqué le but visé par le programme d'anglais, langue seconde (question 2);

- pour 21 p. 100 des élèves seulement, le lien entre le programme et les activités en classe est tout à fait clair (question 4).

Beaucoup d'élèves sont donc dans l'ignorance quant au but visé par le programme d'anglais, langue seconde, quant à leurs éventuelles attentes à cet égard et à la pertinence des tâches à accomplir. Ces élèves peuvent difficilement se dire satisfaits du programme auquel elles et ils sont soumis.

6. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE UNIQUE DE JUIN 1991

6.1 INTRODUCTION

L'épreuve qui a permis de recueillir les données sur le rendement des élèves a été présentée dans les commissions scolaires et les établissements privés au cours des mois de mai et de juin 1991. Cet instrument de mesure (ANGLAIS 584) a été préparé par la Direction du développement de l'évaluation à titre d'examen de fin d'études secondaires.

Le tableau 45 présente les résultats globaux obtenus à cette épreuve.

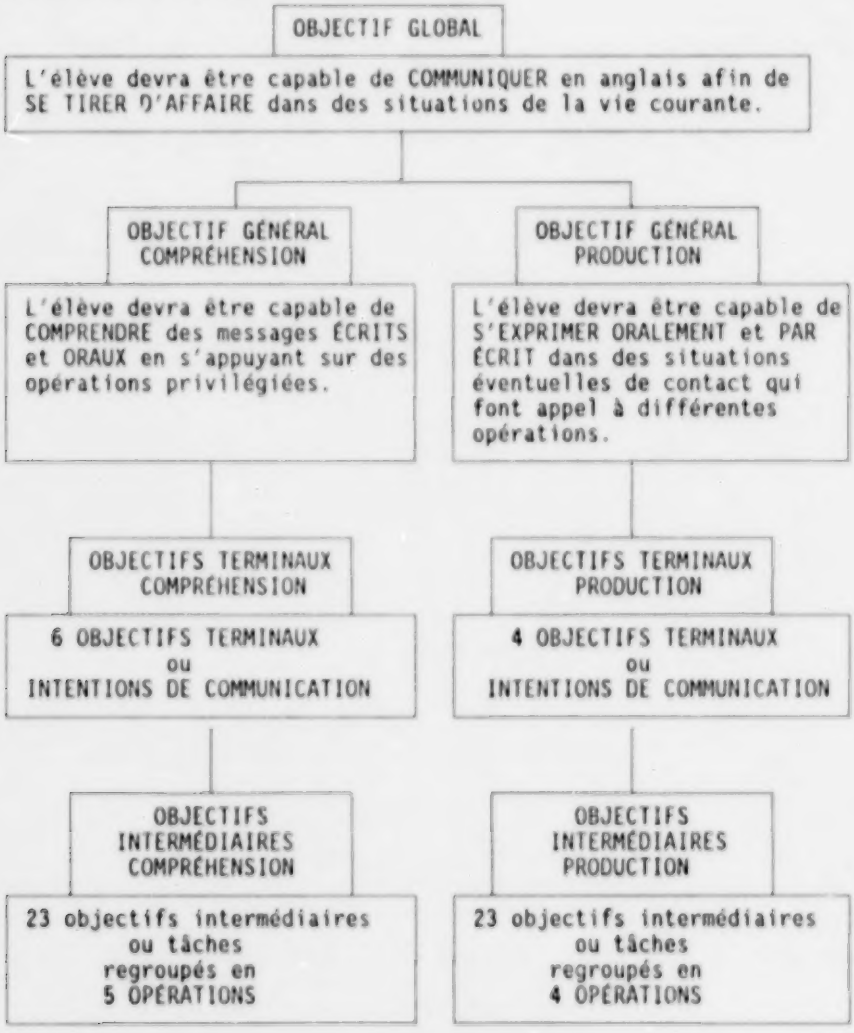
Tableau 45 Résultats globaux

HABILETÉ	IMPORTANCE RELATIVE (%)	NOMBRE D'ÉLÈVES	MOYENNE (%)	TAUX DE RÉUSSITE (%)
Production d'un discours oral	16	423	63,4	65,9
Production d'un discours écrit	24	729	60,9	50,2
Compréhension d'un discours oral	24	729	78,7	77,6
Compréhension d'un discours écrit	36	729	74,7	80,4
TOTAL	100	729	70,0	70,9

6.1.1 Aspects représentatifs du programme

Le programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire comporte certaines caractéristiques qui influent sur l'analyse et l'interprétation des résultats. Les lignes qui suivent expliquent brièvement quelques-unes de ces caractéristiques.

Organisation du programme


OBJECTIF GLOBAL
L'élève devra être capable de COMMUNIQUER en anglais afin de SE TIRER D'AFFAIRE dans des situations de la vie courante.
OBJECTIF GÉNÉRAL COMPRÉHENSION
L'élève devra être capable de COMPRENDRE des messages ÉCRITS et ORAUX en s'appuyant sur des opérations privilégiées.
OBJECTIF GÉNÉRAL PRODUCTION
L'élève devra être capable de S'EXPRIMER ORALEMENT et PAR ÉCRIT dans des situations éventuelles de contact qui font appel à différentes opérations.
OBJECTIFS TERMINAUX COMPRÉHENSION
6 OBJECTIFS TERMINAUX ou INTENTIONS DE COMMUNICATION
OBJECTIFS TERMINAUX PRODUCTION
4 OBJECTIFS TERMINAUX ou INTENTIONS DE COMMUNICATION
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES COMPRÉHENSION
23 objectifs intermédiaires ou tâches regroupés en 5 OPÉRATIONS
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES PRODUCTION
23 objectifs intermédiaires ou tâches regroupés en 4 OPÉRATIONS

Importance relative des habiletés

Compréhension d'un discours écrit 36 %	Production d'un discours écrit 24 %
Compréhension d'un discours oral 24 %	Production d'un discours oral 16 %

Cote

Le calcul de la cote permet d'attribuer un niveau de difficulté à chaque activité. Trois facteurs sont considérés dans ce calcul: le sujet, la tâche et le texte (en compréhension) ou la performance (en production).

Pour trouver la cote d'une activité, on effectue le calcul suivant:

COTE = Niveau de difficulté du SUJET (1 à 4) • Niveau de difficulté de la TÂCHE (1 à 3) • Niveau de difficulté du TEXTE — OU — Niveau de PERFORMANCE (1 à 4)

- Sujet : c'est ce dont on parle dans le texte. Le niveau de difficulté du sujet varie en fonction de trois critères : ce sujet est familier ou non, concret ou abstrait, pragmatique ou non.

- Tâche : la tâche se confond avec l'objectif intermédiaire. Le niveau de difficulté de chacun des 46 objectifs intermédiaires est déterminé dans le programme.

- Texte : le niveau de difficulté du texte est considéré en compréhension. Il est établi en fonction de six critères : longueur du texte, longueur des phrases, niveau de vocabulaire, supports hors texte, écrans linguistiques et redondance de l'information.

- Performance : le niveau de performance de l'élève est considéré en production. Il est établi en fonction de cinq critères : l'aide extérieure, l'autonomie linguistique, la spontanéité, le développement du texte et l'enchaînement logique du texte.

Pondération des objectifs intermédiaires

Le programme prescrit une cote et un pourcentage de temps à accorder aux objectifs intermédiaires en fonction de leur niveau de difficulté pour chaque classe du second cycle.

	NIVEAU DE DIFFICULTÉ			
CLASSE	1	2	3	COTE
Troisième	30 %	60 %	10 %	5
Quatrième	20 %	60 %	20 %	7
Cinquième	10 %	60 %	30 %	9

6.1.2 Instrument de mesure

Au moment de la rédaction du présent rapport, il n'existait pas encore de version officielle du document Définition du domaine du programme d'anglais, langue seconde. L'instrument de mesure utilisé en 1991 a donc été conçu et rédigé en s'inspirant des épreuves offertes en cinquième secondaire depuis juin 1989 par la Direction du développement de l'évaluation.

L'épreuve se divise en trois parties distinctes: une épreuve de production d'un discours oral, une épreuve de compréhension d'un discours oral et une épreuve intégrée de compréhension d'un discours écrit et de production d'un discours écrit. Les trois épreuves, ainsi que les activités à l'intérieur de chaque épreuve, sont liées par un thème commun, soit une réflexion sur «le temps».

L'ensemble de l'épreuve présente les caractéristiques suivantes en rapport avec les objectifs du programme:

- tous les objectifs terminaux sont évalués;
- toutes les opérations sont évaluées;
- 19 objectifs intermédiaires sur 46 sont évalués;
- la pondération des objectifs intermédiaires respecte les pourcentages prescrits pour la cinquième secondaire;
- toutes les activités, sauf deux, respectent la cote 9 prescrite par le programme.

6.1.3 Caractéristiques de l'échantillon

Pour l'épreuve de production d'un discours oral, l'échantillon était composé de 423 élèves de 15 écoles publiques et privées de toutes les régions de la province.

Pour les épreuves de compréhension d'un discours oral, de compréhension d'un discours écrit et de production d'un discours écrit, l'échantillon a été élargi à 729 élèves et à 26 écoles.

6.1.4 Correction et analyse des résultats

Durant l'épreuve de production d'un discours oral, la production des élèves a été enregistrée sur cassette. Afin d'assurer une plus grande uniformité, ces productions ont ensuite été évaluées par un juge unique. Les réponses des élèves à l'épreuve de production d'un discours écrit ont aussi été évaluées par un juge unique. Toutes les copies d'élèves pour les deux épreuves de compréhension ont été recorrigées afin de s'assurer de la justesse des résultats.

Grilles d'évaluation

Le programme propose une procédure d'évaluation de la performance de l'élève en fonction d'un nombre de critères présents ou absents. Or, cette procédure s'avère difficile à utiliser dans une épreuve du type sommatif. Les critères définis dans le programme ont donc été intégrés dans une grille d'évaluation à cinq niveaux (0 à 4). La même grille a été utilisée pour l'évaluation de la production d'un discours oral et d'un discours écrit.

De plus, afin de mesurer les répercussions de l'utilisation de cette grille d'évaluation, toutes les productions ont été recorrigées une seconde fois à l'aide d'une grille témoin. Cette dernière diffère de la grille originale en ce qu'elle comporte sept niveaux (0 à 6) et inclut certains critères non mentionnés dans le programme. Les résultats comparés figurent dans l'analyse détaillée des épreuves de production.

6.2 ÉPREUVES DE PRODUCTION

Les grilles d'évaluation utilisées pour la recorrection des épreuves de production sont reproduites au tableau 46.

Attribution des points

L'attribution des points en fonction du niveau de performance présentait une autre difficulté. Dans les épreuves originales, la distribution a été faite en tenant compte du niveau de performance nécessaire pour atteindre la cote 9. Ainsi, lorsque la performance attendue était de 4, une performance de 3 valait moins de 60 p. 100 des points. Le tableau 46 montre quelques exemples de la distribution des points qui en ont résulté.

Tableau 46 Attribution des points

NIVEAU DE PERFORMANCE	PERFORMANCE ATTENDUE = 4			PERFORMANCE ATTENDUE = 3		
4	12	10	8	12	10	8
3	7	5	4	9	8	6
2	4	4	3	6	5	4
1	2	2	1	3	3	2
0	0	0	0	0	0	0

Pour la recorrection avec la grille témoin, les points ont été distribués uniformément entre les niveaux (0 à 6). Le tableau 47 permet de comparer les résultats obtenus avec les deux grilles.

Tableau 47 Résultats comparés des élèves aux épreuves de production

HABILETÉ	GRILLE ORIGINALE		GRILLE TÉMOIN	
	Moyenne (%)	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Taux de réussite (%)
Production d'un discours oral	63,4	65,9	75,0	81,3
Production d'un discours écrit	60,9	50,2	63,9	58,9

Commentaires sur l'usage des grilles d'évaluation et sur le mode d'attribution des points

L'usage de la grille témoin donne des résultats nettement supérieurs à ceux qui ont été obtenus avec la grille originale. Par ailleurs, l'usage de l'une ou l'autre grille influe peu sur les résultats obtenus par les élèves forts et les élèves faibles. Le nombre plus élevé de niveaux de la grille témoin permet cependant une meilleure discrimination chez les élèves moyens. Enfin, le fait de se servir de la cote pour établir un seuil de performance et une distribution des points amène des distorsions dans les résultats, surtout lorsque la performance attendue est de 4 (valeur maximale). Dans ce cas, tous les élèves qui n'atteignent pas ce niveau de performance sont en situation d'échec.

6.2.1 Épreuve de production d'un discours oral

Instrument de mesure

L'épreuve comportait deux parties consécutives au cours d'une entrevue individuelle. La durée prévue était d'environ cinq minutes par élève.

Dans la première partie, l'élève devait tirer deux cartes au hasard, chaque carte portant le nom d'une activité (exemple : *eating*). Il ou elle devait ensuite exprimer son opinion sur les relations possibles entre cette activité et une perception que l'on peut avoir du temps (exemple : *happy time*).

Dans la deuxième partie, l'élève devait exprimer son accord ou son désaccord avec des idées qui lui étaient présentées sur une carte tirée au hasard. Il ou elle devait ensuite justifier son point de vue à l'aide d'une anecdote ou de son expérience personnelle.

Description des dimensions

Première partie

L'élève doit exprimer une opinion sur un sujet donné (affirmer) en vue d'informer quelqu'un sur ses opinions.

Deuxième partie

L'élève doit discuter de certaines idées exprimées par une autre personne en vue d'informer quelqu'un sur ses opinions.

Tableau 48 Dimensions de production d'un discours oral

OBJECTIF TERMINAL / OPÉRATION		1 Informer quelqu'un ou s'informer sur des faits ou des événements	2 Informer quelqu'un ou s'informer sur la solution à trouver à un problème ou sur une prise de décision	3 Informer quelqu'un ou s'informer sur des «gestes à poser»	4 Informer quelqu'un sur ses intérêts, ses attitudes, ses sentiments, ses intentions, ses opinions
A RÉUTILISER	1 2 3				
B INTERROGER	1 2 -				
C AFFIRMER	1 2 3				(M. = 56,7 %) (T. = 22,9 %) Obj. int. 37
D DISCUTER	- - 3				(M. = 70,3 %) (T. = 66,6 %) Obj. int. 46

M. : moyenne des résultats.
T. : taux de réussite.
Obj. int. : objectif intermédiaire (tâche).

Analyse des résultats

Le tableau 49 présente les résultats en fonction des objectifs terminaux, des opérations et des objectifs intermédiaires. Ces trois éléments étant interreliés, il est normal que certains résultats se répètent. Il faut aussi noter que, dans le programme d'anglais, les objectifs terminaux sont en fait des «intentions de communication». Malgré leur grande importance pour le choix des textes et des sujets, les objectifs terminaux n'ont que peu d'influence sur le niveau de difficulté des tâches.

Ainsi, les deux parties de l'épreuve visent le même objectif terminal (informer quelqu'un sur ses opinions). L'objectif intermédiaire 37 (exprimer une opinion) est lié à l'opération «affirmation» alors que l'objectif intermédiaire 46 (discuter de certaines idées) est lié à l'opération «discussion».

Tableau 49 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de production d'un discours oral selon deux types de grilles d'évaluation

		GRILLE ORIGINALE		GRILLE TÉMOIN	
		Moyenne (%)	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Taux de réussite (%)
Objectif terminal	n° 1 n° 2 n° 3 n° 4	63,4	65,9	75,0	81,3
Opération	Réutiliser Interroger Affirmer Discuter	56,5 70,3	22,9 66,6	72,4 77,5	82,0 80,6
Objectif intermédiaire	n° 37 n° 46	56,5 70,3	22,9 66,6	72,4 77,5	82,0 80,6
TOTAL		63,4	65,9	75,0	81,3

Interprétation des résultats

La différence marquée entre les résultats obtenus avec des grilles différentes et une attribution de points différente confirme le fait qu'il n'est pas possible de distribuer les points à partir de la cote. À titre d'exemple, pour l'objectif intermédiaire 37 (ou l'opération «affirmation»), la performance devait être de 4 pour atteindre la cote 9. Cela impliquait la distribution suivante des points : 10, 5, 4, 2, 0. En d'autres termes, toute élève ou tout élève qui n'atteignait pas le niveau de performance 4 de la grille d'évaluation était en situation d'échec. Ce qui explique le faible taux de réussite (22,9 p. 100) au moment de la recorrection avec la grille originale, d'ailleurs confirmé par la recorrection avec la grille témoin.

Commentaires

Sujet

Les sujets offerts n'ont pas causé de problèmes. L'exploitation des sujets a été variée et originale.

Tâche

Les variations dans la façon d'aborder la tâche étaient beaucoup plus sensibles d'un groupe à l'autre que d'une ou d'un élève à l'autre. Il semble que la manière d'exécuter la tâche dépende de ce qui a été fait en classe.

Performance

Dans 90 p. 100 des cas, les élèves n'avaient pas besoin d'aide. Toutefois, l'aisance et la spontanéité étaient quasi absentes. Ces facteurs dépendent de la capacité à structurer les phrases. Or, la structure faisait souvent défaut. Par contre, le vocabulaire était approprié dans la plupart des cas. Le message était compréhensible dans tous les cas. Tous les élèves se sont exprimés en anglais et ont réussi à communiquer un message quelconque. Enfin, en discussion, les élèves apportaient souvent des exemples personnels pour appuyer leur point de vue.

Il y aurait lieu d'améliorer :

- les grilles d'évaluation;
- l'usage des grilles d'évaluation par le personnel enseignant;
- la notion de cote et de niveau de performance en production;
- la maîtrise de la structure par les élèves.

En conséquence, il est souhaité :

- qu'une nouvelle grille d'évaluation soit expérimentée;
- que l'on offre au personnel enseignant de la formation concernant l'utilisation de telles grilles;
- que la notion de cote et de niveau de performance soit révisée;
- que l'on offre au personnel enseignant de la formation concernant l'enseignement de la structure en vertu de l'approche communicative.

6.2.2 Épreuve de production d'un discours écrit

Instrument de mesure

L'épreuve comportait quatre parties qui faisaient suite à la compréhension d'un discours écrit. L'épreuve combinée était d'une durée de deux heures.

Dans la neuvième partie, l'élève devait écrire un texte dans ses propres mots dans lequel il ou elle replaçait selon l'ordre chronologique neuf inventions mentionnées dans un texte.

Dans la dixième partie, l'élève devait répondre à une question en proposant des moyens de résoudre un problème.

Dans la onzième partie, l'élève devait décrire des moyens qu'il ou qu'elle prend pour se calmer dans certaines situations.

Dans la douzième partie, l'élève devait exprimer son accord ou son désaccord avec des idées proposées au sujet du temps en justifiant son point de vue.

Description des dimensions

Neuvième partie

L'élève doit reconstituer la séquence chronologique d'événements (réutiliser) en vue d'informer quelqu'un sur des faits ou des événements.

Dixième partie

L'élève doit répondre à une question relative à un ou plusieurs éléments continus d'information (interroger) en vue d'informer quelqu'un sur la solution à trouver à un problème.

Onzième partie

L'élève doit rapporter des faits ou décrire des événements (affirmer) en vue d'informer quelqu'un sur des «gestes à poser».

Douzième partie

L'élève doit formuler ses propres arguments sur un sujet donné (affirmer) en vue d'informer quelqu'un sur ses centres d'intérêt, ses attitudes, ses opinions.

Tableau 50 Dimensions de production d'un discours écrit

OBJECTIF TERMINAL / OPÉRATION		1 Informer quelqu'un ou s'informer sur des faits ou des événements	2 Informer quelqu'un ou s'informer sur la solution à trouver à un problème ou sur une prise de décision	3 Informer quelqu'un ou s'informer sur des «gestes à poser»	4 Informer quelqu'un sur ses intérêts, ses attitudes, ses sentiments, ses intentions, ses opinions
A RÉUTILISER	1	Obj. int. 27			
	2	(M. = 50,7 %) (T. = 25,2 %)			
	3				
B INTERROGER	1				
	2		Obj. int. 34 (M. = 59,4 %) (T. = 33,4 %)		
	-				
C AFFIRMER	1				(M. = 65,5 %) (T. = 57,5 %)
	2			Obj. int. 42 (M. = 61,2 %) (T. = 35,6 %)	
	3				Obj. int. 40
D DISCUTER	-				
	-				
	3				

Obj. int. : objectif intermédiaire (tâche).
M. : moyenne des résultats.
T. : taux de réussite.

Analyse des résultats

Le tableau 51 présente les résultats en fonction des objectifs terminaux, des opérations et des objectifs intermédiaires. Ces trois éléments étant interreliés, il est normal que certains résultats se répètent.

Tableau 51 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de production d'un discours écrit selon deux types de grilles d'évaluation

		GRILLE ORIGINALE		GRILLE TÉMOIN	
		Moyenne (%)	Taux de réussite (%)	Moyenne (%)	Taux de réussite (%)
Objectif terminal	n° 1	50,7	25,2	52,6	47,3
	n° 2	59,4	33,4	63,0	60,4
	n° 3	63,7	35,6	68,9	66,4
	n° 4	65,5	57,4	66,1	63,7
Opération	Réutiliser	50,7	25,2	52,6	47,3
	Interroger	59,4	33,4	63,0	60,4
	Affirmer	64,9	56,9	67,4	63,7
	Discuter				
Objectif intermédiaire	n° 27	50,7	25,2	52,6	47,3
	n° 34	59,4	33,4	63,0	60,4
	n° 40	65,5	57,5	66,1	63,7
	n° 42	63,7	35,6	68,4	66,4
TOTAL		60,9	50,2	63,9	58,9

Interprétation des résultats

Les résultats à l'épreuve de production d'un discours écrit sont les plus faibles de l'ensemble de l'épreuve. Cela n'est guère surprenant puisque la production s'avère une habileté plus complexe que la compréhension. De plus, même les élèves dits bilingues éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer par écrit.

Tout comme en production d'un discours oral, l'usage d'une seconde grille conduit à des résultats différents. On peut noter, pour toutes les parties de l'épreuve, une légère augmentation des notes moyennes. Mais comme il fallait s'y attendre, c'est dans les taux de réussite que les différences sont les plus marquées, allant jusqu'à 30,8 p. 100 dans le cas de l'objectif intermédiaire 42, ce qui démontre que la grille originale tend à créer deux groupes: «les élèves forts» et «les autres». L'application de la grille témoin entraîne plutôt l'étalement des résultats.

Les faibles résultats à la neuvième partie (réutilisation) signalent un problème particulier. Dans cette partie, l'élève devait reconstituer l'ordre chronologique d'événements présentés dans un texte. D'après le programme, cette tâche devrait être facile puisqu'on lui a attribué un niveau de difficulté 1. Dans les faits, on constate que cette tâche pose un double problème. Dans un premier temps, l'élève doit bien comprendre le texte pour replacer les éléments selon l'ordre chronologique. (Le texte comportait neuf éléments à mettre dans l'ordre.) Dans un deuxième temps, il ou elle doit écrire un texte «dans ses propres mots». La recorrection a permis de constater que plusieurs sont incapables d'accomplir cette tâche. Ou bien ces élèves alignent des bouts de phrases copiés du texte d'origine, ou bien ils et elles composent un texte original, mais sans se soucier de la consigne qui est de placer les événements dans l'ordre.

L'évaluation de la performance dans la neuvième partie est aussi rendue plus difficile par le fait que ni la grille originale ni le programme ne tiennent compte du respect de la consigne dans l'évaluation de la production.

Commentaires

Les productions des élèves sont originales, très variées et souvent très personnelles. (Des exemples de réponses d'élèves sont présentées à l'annexe II.)

Très peu d'élèves, moins de 5 p. 100, emploient leur langue maternelle, et ce, à l'occasion seulement. Presque tous les élèves parviennent à développer leurs textes de façon suffisante, malgré les déficiences dans la structure. Même les élèves faibles s'efforcent de communiquer un message.

Les élèves éprouvent plus de difficulté à communiquer un message lorsqu'elles et ils doivent travailler à partir d'un texte qui leur est imposé, mais semblent plus à l'aise en exprimant leurs propres idées.

Environ 29 p. 100 des élèves ont appris à «réinvestir» le vocabulaire ou les idées présentes dans les épreuves de compréhension. Dans certains groupes, il est évident que cet aspect de l'apprentissage a été travaillé. La grille d'évaluation et le tableau d'attribution des points ont été respectés pour 22 des 26 groupes.

Les cas où les résultats obtenus au moment de la correction dans les écoles étaient les mêmes que ceux qui avaient été obtenus à l'occasion de la recorrection se répartissent ainsi :

- neuvième partie : 48,0 p. 100;
- dixième partie : 61,5 p. 100;
- onzième partie : 61,2 p. 100;
- douzième partie : 33,0 p. 100 (comprend trois textes).

Il y aurait lieu d'améliorer :

- l'enseignement de la «réutilisation»;
- l'intégration des habiletés qui favorisent le «réinvestissement» par les élèves;
- le concept des niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires;
- les grilles d'évaluation;
- l'usage des grilles d'évaluation par le personnel enseignant;
- la notion de niveau de performance et de cote en production;
- la maîtrise de la structure par les élèves.

En conséquence, il est souhaité :

- que l'on offre au personnel enseignant du perfectionnement qui permettra un meilleur enseignement de la «réutilisation»;
- que le programme, le matériel didactique et les instruments d'évaluation favorisent le «réinvestissement» des acquis par l'intégration des habiletés;
- que les niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires du programme soient révisés à la lumière de l'expérience acquise;
- qu'une nouvelle grille d'évaluation soit expérimentée en y incluant le respect de la tâche;
- que l'on offre au personnel enseignant de la formation concernant l'utilisation de telles grilles;
- que la notion de cote et de niveau de performance en production soit révisée;
- que l'on offre au personnel enseignant de la formation concernant l'enseignement de la structure en vertu de l'approche communicative.

6.3 ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION

Le tableau 52 fait état de l'ensemble des données recueillies aux épreuves de compréhension.

Tableau 52 Résultats des élèves aux épreuves de compréhension

HABILETÉ	MOYENNE (%)	TAUX DE RÉUSSITE (%)
Compréhension d'un discours oral	78,7	77,6
Compréhension d'un discours écrit	74,7	80,4

6.3.1 Épreuve de compréhension d'un discours oral

Instrument de mesure

L'épreuve comportait cinq parties liées par un même thème, le «temps». À chaque partie correspondait un texte enregistré sur cassette. Les trois premiers textes étaient du type narratif et les deux derniers des dialogues. La durée de la cassette était d'environ 30 minutes.

Les sujets traités portaient sur la notion de temps, les moyens de «figer» le temps, les dictons en rapport avec le temps, les horaires et la nécessité des horaires.

Description des dimensions

Première partie

L'élève doit «identifier» plusieurs éléments discrets d'information (repérer) en vue de s'informer sur des faits ou des événements.

Deuxième partie

L'élève doit «identifier» les mots clés d'un texte (découvrir) en vue de s'informer sur des faits ou des événements.

Troisième partie

L'élève doit faire des associations d'idées entre différents mots ou groupes de mots (déduire) en vue de s'informer de l'opinion des autres.

Quatrième partie

L'élève doit retracer la séquence chronologique d'événements (rechercher) en vue de résoudre un problème.

Cinquième partie

L'élève doit relever les différences entre les opinions exprimées dans plusieurs textes (comparer) en vue de s'informer de l'opinion des autres.

Tableau 53 Dimensions de compréhension d'un discours oral

OBJECTIF TERMINAL / OPÉRATION		1 Confirmer ou infirmer ses hypothèses ou celles des autres	2 S'informer sur des «gestes à poser»	3 Résoudre un problème ou prendre une décision	4 Se faire une opinion ou s'informer de celle des autres	5 S'informer sur les centres d'intérêts, les attitudes, les sentiments, les intentions des autres	6 S'informer sur des faits ou des événements
A DÉDUIRE	1				(M. = 64,9 %) (T. = 53,9 %) Obj. int. 2		
	2						
	3						
B DÉCOUVRIR	1						Obj. int. 7
	2						(M. = 84,3 %) (T. = 87,6 %)
	3						
C REPÉRER	1						
	2						Obj. int. 12 (M. = 65,3 %) (T. = 59,9 %)
	3						
D RECHERCHER	1			Obj. int. 19			
	2			(M. = 83,7 %) (T. = 82,3 %)			
	3						
E COMPARER	1				(M. = 91,6 %) (T. = 95,4 %)		
	2						
	3				Obj. int. 23		

M. : moyenne des résultats.
T. : taux de réussite.
Obj. int. : objectif intermédiaire (tâche).

Analyse des résultats

Le tableau 54 présente les résultats en fonction des objectifs terminaux, des opérations et des objectifs intermédiaires. Ces trois éléments étant interreliés, il est normal que certains résultats se répètent.

Tableau 54 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de compréhension d'un discours oral

		Moyenne (%)	Taux de réussite (%)
Objectif terminal	n° 1		
	n° 2		
	n° 3	83,7	82,9
	n° 4	80,9	79,7
	n° 5		
	n° 6	73,4	70,5
Opération	Déduire	64,9	53,9
	Découvrir	84,3	87,6
	Repérer	65,3	59,9
	Rechercher	83,7	82,3
	Comparer	91,6	95,4
Objectif intermédiaire	n° 2	64,9	53,9
	n° 7	84,3	87,6
	n° 12	65,3	59,9
	n° 19	83,7	82,3
	n° 23	91,6	95,4
Type de réponse	choisie	81,5	81,3
	construite	73,4	70,5
TOTAL		78,7	77,6

Interprétation des résultats

Dans l'ensemble, les résultats à l'épreuve de compréhension d'un discours oral sont relativement élevés, surtout si l'on se rappelle qu'il s'agit d'une épreuve de fin d'études secondaires.

Le tableau 54 permet toutefois de constater que les résultats sont sensiblement plus faibles pour les opérations «déduire» et «repérer». On considère souvent ces opérations mentales comme étant «faciles». Les résultats tendent à montrer que tel n'est pas le cas. De plus, la compréhension des objectifs intermédiaires de déduction n'est pas univoque. Les expressions «tirer parti de» ou «faire des associations d'idées» laissent place à l'interprétation. Il devient alors difficile d'enseigner et d'évaluer ces objectifs de façon uniforme.

Le tableau montre également que les résultats sont plus élevés pour les réponses choisies que pour les réponses construites. Après analyse sommaire, il semble que certains élèves ne soient pas habitués à répondre de cette façon. Il faut préciser que, dans ces énoncés à réponse construite, l'élève n'avait que quelques mots à écrire.

Commentaires

Un facteur important à considérer est que le programme ne fait pas de distinction entre le niveau de difficulté d'un objectif intermédiaire dans la langue parlée et dans la langue écrite. Par exemple, le programme considère que l'objectif 7 (repérer les mots clés d'un texte) représente le même niveau de difficulté dans un texte entendu et dans un texte écrit, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Il devient alors difficile d'en arriver à un calcul de la cote vraiment significatif.

Soulignons enfin qu'un certain nombre d'objectifs intermédiaires sont difficilement évaluables en compréhension d'un discours oral à cause de la complexité du processus mental en jeu et à cause de la nécessité d'une trop grande mémorisation de la part de l'élève. Les objectifs 10 (identifier les idées maîtresses), 14 (identifier plusieurs éléments continus d'information) et 18 (identifier certaines informations non objectives ou certains préjugés) en constituent des exemples.

Recorrection

La recorrection a permis de relever des erreurs de correction dans 239 copies sur 729, soit 32,7 p. 100. Il faut toutefois préciser que dans la majorité des cas ces erreurs ne représentent que 1 ou 2 points sur 60. Elles ne sont significatives que pour un nombre limité d'élèves et n'influent sur les résultats moyens que dans une proportion de 0,6 p. 100.

La correction de la première partie de l'épreuve semble avoir présenté un problème particulier puisqu'on y retrouve les deux tiers des erreurs de correction. L'objectif intermédiaire 12 visé dans cette partie précise que l'élève doit «identifier plusieurs éléments discrets d'information». Il était donc stipulé dans le corrigé qu'«en raison de l'objectif intermédiaire visé, l'élève doit fournir deux bonnes réponses pour obtenir deux points. Une seule bonne réponse vaut zéro.» La majorité des erreurs de correction dans la première partie est due au non-respect de cette consigne, ce qui laisse supposer que les enseignantes et les enseignants comprennent mal la portée de l'objectif 12. La même difficulté existe d'ailleurs pour l'objectif intermédiaire 14.

Il y aurait lieu d'améliorer :

- l'enseignement des opérations mentales «déduire» et «repérer»;
- la compréhension de certains objectifs intermédiaires;
- la distinction entre les niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires dans la langue parlée et dans la langue écrite.

En conséquence, il est souhaité :

- que l'on offre au personnel enseignant du perfectionnement qui permettra un meilleur enseignement des opérations mentales «déduire» et «repérer»;

- que la formulation des objectifs intermédiaires soit révisée et précisée au besoin afin de les rendre opérationnels;

- que les niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires du programme soient révisés à la lumière de l'expérience acquise;

- qu'une distinction soit faite entre les niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires dans la langue parlée et dans la langue écrite.

6.3.2 Épreuve de compréhension d'un discours écrit

Instrument de mesure

L'épreuve comportait huit parties liées par un même thème, le «temps». Elle était intégrée à l'épreuve de production d'un discours écrit. La durée prévue pour l'ensemble des deux épreuves était de deux heures.

Les sujets traités portaient sur l'importance du temps, les attitudes à l'égard du temps, les horaires, les moyens d'épargner du temps, les inventions, le calendrier, la mesure du temps et les instruments qui mesurent le temps.

Description des dimensions

Première partie

L'élève doit «identifier» l'idée principale d'un texte (découvrir) en vue de s'informer sur les attitudes des autres.

Deuxième partie

L'élève doit tirer parti de l'information fournie par un passage intermédiaire d'un texte (déduire) en vue de s'informer sur les attitudes des autres.

Troisième partie

L'élève doit faire la distinction entre certains arguments pour et certains arguments contre (rechercher) en vue de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses ou celles des autres.

Quatrième partie

L'élève doit faire la distinction entre des énoncés à caractère général et d'autres à caractère particulier (rechercher) en vue de résoudre un problème.

Cinquième partie

L'élève doit relever l'information factuelle différente rapportée dans différents textes sur le même sujet (comparer) en vue de s'informer sur des faits ou des événements.

Sixième partie

L'élève doit «identifier» un élément continu d'information factuelle (repérer) en vue de s'informer sur des faits ou des événements.

Septième partie

L'élève doit tirer parti de l'information fournie par le début d'un texte (déduire) en vue de s'informer sur des «gestes à poser».

Huitième partie

L'élève doit faire la distinction entre certains faits et certaines opinions (rechercher) en vue de s'informer sur l'opinion des autres.

Le tableau 55 donne l'ensemble des résultats à l'égard de la compréhension d'un discours écrit.

Tableau 55 Dimensions de compréhension d'un discours écrit

OBJECTIF TERMINAL / OPÉRATION		1 Confirmer ou infirmer ses hypothèses ou celles des autres	2 S'informer sur des «gestes à poser»	3 Résoudre un problème ou prendre une décision	4 Se faire une opinion ou s'informer de celle des autres	5 S'informer sur les centres d'intérêts, les attitudes, les sentiments, les intentions des autres	6 S'informer sur des faits ou des événements
A DÉDUIRE	1						
	2		Obj. int. 5 (M. = 60,9 %) (T. = 62,2 %)			Obj. int. 6 (M. = 68,3 %) (T. = 70,3 %)	
	.						
B DÉCOUVRIR	1						
	2					Obj. int. 9 (M. = 75,6 %) (T. = 75,4 %)	
	3						
C REPÉRER	1						
	2						Obj. int. 13 (M. = 61,0 %) (T. = 53,3 %)
	3						
D RECHERCHER	1				(M. = 73,6 %) (T. = 69,7 %)		
	2	Obj. int. 15 (M. = 89,7 %) (T. = 96,0 %)		Obj. int. 17 (M. = 83,1 %) (T. = 83,4 %)			
	3				Obj. int. 16		
E COMPARER	1						
	2						Obj. int. 22 (M. = 76,8 %) (T. = 78,7 %)
	3						

Obj. int. : objectif intermédiaire (tâche).
M. : moyenne des résultats.
T. : taux de réussite.

Analyse des résultats

Le tableau 56 présente les résultats en fonction des objectifs terminaux, des opérations et des objectifs intermédiaires. Ces trois éléments étant interreliés, il est normal que certains résultats se répètent.

Tableau 56 Résultats obtenus par les élèves à l'épreuve de compréhension d'un discours écrit

		Moyenne (%)	Taux de réussite (%)
Objectif terminal	n° 1	89,7	96,0
	n° 2	60,9	62,2
	n° 3	83,1	83,4
	n° 4	73,6	69,7
	n° 5	71,9	69,7
	n° 6	68,9	68,8
Opération	Déduire	64,6	59,5
	Découvrir	75,6	75,4
	Repérer	61,0	53,3
	Rechercher	82,7	92,9
	Comparer	76,8	78,7
Objectif intermédiaire	n° 5	60,9	62,2
	n° 6	68,3	70,3
	n° 9	75,6	75,4
	n° 13	61,0	53,3
	n° 15	89,7	96,0
	n° 16	73,6	69,7
	n° 17	83,1	83,4
	n° 22	76,8	78,7
Type de réponse	choisie	77,7	83,6
	construite	69,6	68,2
TOTAL		74,7	80,4

Interprétation des résultats

Les résultats pour l'ensemble de l'épreuve de compréhension d'un discours écrit semblent indiquer que, pour la majorité des élèves, cette partie du programme ne pose pas de problèmes majeurs.

L'examen du tableau 56 montre cependant que les résultats sont sensiblement plus faibles pour les opérations «déduire» et «repérer». Cette constatation vient confirmer ce qui a déjà été observé dans la compréhension d'un discours oral. Il existerait donc une lacune pour ces deux opérations mentales, indépendamment du fait que ce soit dans la langue parlée ou dans la langue écrite.

Tout comme c'était le cas en compréhension d'un discours oral, le tableau 56 montre que les résultats sont plus élevés pour les réponses choisies que pour les réponses construites. Les mêmes raisons pourraient probablement expliquer cet écart.

Commentaires

Les objectifs intermédiaires 9 et 10 du programme portent respectivement sur la mise en évidence de l'«idée principale» et des «idées maîtresses» d'un texte. Or, le programme de français, langue maternelle, emploie les termes «idée maîtresse» et «idées secondaires» pour désigner les mêmes concepts. Il serait sans doute souhaitable d'employer les mêmes termes dans les deux programmes afin d'éviter la confusion chez les élèves.

Recorrection

Au cours de la recorrection, des erreurs ont été relevées dans 11,9 p. 100 des copies, soit 85 sur 729. Sauf exception, il s'agissait d'erreurs de 1 ou 2 points sur 60, n'influant sur les résultats moyens que dans une proportion de moins de 0,2 p. 100.

Il y aurait lieu d'améliorer :

- l'enseignement des opérations mentales «déduire» et «repérer»;
- la compréhension de certains objectifs intermédiaires.

En conséquence, il est souhaité :

- que l'on offre au personnel enseignant du perfectionnement qui permettra un meilleur enseignement des opérations mentales «déduire» et «repérer»;
- que la formulation des objectifs intermédiaires soit révisée et précisée, si cela est nécessaire, afin de les rendre opérationnels;
- que les niveaux de difficulté des objectifs intermédiaires du programme soient révisés à la lumière de l'expérience acquise;
- que les termes «idée principale», «idée maîtresse» et «idée secondaire» soient révisés pour les harmoniser avec la terminologie du programme de français, langue maternelle.

7. CONCLUSION

7.1 ÉLÉMENTS POSITIFS

Un premier point fort regroupe les éléments relatifs au **contexte de la mise en œuvre du programme**. En effet, le personnel enseignant est stable, expérimenté et a reçu une formation qu'il juge satisfaisante sur l'approche communicative du programme, les fondements et l'objectif global du programme. Le soutien pédagogique satisfait 60 p. 100 du personnel enseignant, bien que ce soutien provienne plutôt du travail coopératif avec des collègues que des rencontres avec la personne responsable du dossier. La plupart des commissions scolaires consultées possèdent le matériel didactique de base autorisé par le Ministère et le personnel enseignant a été consulté à ce sujet.

Un deuxième point fort a trait aux **fondements et aux principes directeurs du programme**. Ceux-ci font l'objet d'un accord de la part du personnel enseignant, des responsables du dossier de même que des directrices et des directeurs d'école. Ces principes directeurs s'énoncent ainsi :

- considérer la langue comme moyen de communication;
- accorder une plus grande importance à la compréhension plutôt qu'à la production;
- considérer l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage.

De plus, les différentes composantes de l'approche communicative sont très satisfaisantes pour l'ensemble des agentes et des agents d'éducation. Bien que le programme permette de l'enrichissement, le personnel enseignant a cependant besoin de documents de soutien.

Un troisième point fort touche quelques éléments relatifs à la **pratique pédagogique**. Le personnel enseignant se dit suffisamment préparé à enseigner le programme, bien qu'il soit plus à l'aise pour les volets «compréhension» que pour les volets «production», et les résultats des élèves le confirment. De plus, les élèves émettent une opinion qui confirme que la répartition du temps d'enseignement pour chacun des quatre volets du programme est respectée en classe. En compréhension orale et en compréhension écrite, 80 p. 100 des élèves comprennent bien le contexte d'une situation. Pour 62 p. 100 des élèves, les sujets traités rejoignent leurs centres d'intérêt, et 79 p. 100 d'entre elles et eux trouvent les thèmes intéressants dans le matériel didactique et le temps suffisant pour les traiter. On note que 81 p. 100 des élèves désirent continuer l'apprentissage de l'anglais surtout aux fins de leur futur travail. Près de 80 p. 100 du personnel enseignant communique en anglais avec les élèves qui emploient la langue anglaise une fois sur deux. On constate une variété de moyens d'apprentissage. Le cahier d'exercices, très utilisé, n'obtient pas la faveur des élèves. Les mises en situation qui amènent l'élève à se débrouiller en anglais plus rapidement sont reconnues comme point positif par les directrices et les directeurs d'école. Soulignons également qu'un perfectionnement est demandé sur le déroulement de mises en situation et sur les critères pour la compréhension et la production.

7.2 ÉLÉMENTS NÉGATIFS

Un premier point négatif vise la **tâche et la formation des responsables du dossier**. En effet, 41 p. 100 seulement des responsables sont des conseillères ou des conseillers pédagogiques et 55 p. 100 des responsables consacrent moins de 25 p. 100 de leur tâche au second cycle du secondaire et accordent donc un soutien minime au personnel enseignant. Par ailleurs, 52 p. 100 des responsables n'étaient pas en fonction comme responsables au moment de l'implantation du programme et demandent du perfectionnement sur le développement des habiletés «réutilisation», «discussion», «découverte», «déduction» et «recherche».

Un deuxième point négatif touche l'**évaluation** des apprentissages. Le personnel enseignant est insatisfait de la préparation reçue sur l'évaluation. L'auto-évaluation et l'évaluation par les autres élèves sont peu utilisées en évaluation formative. Les buts de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative ne sont pas respectés et ce, bien que les enseignantes et les enseignants se disent suffisamment préparés pour évaluer l'anglais, langue seconde, ce qui contredit leur opinion. De plus, dans une situation d'évaluation autour d'un thème, l'évaluation de la production orale est rarement incluse. Plusieurs éléments comptent dans la note de l'élève sur le bulletin ce qui entraîne une surcharge de travail pour le personnel enseignant à la compilation des résultats. On doit souligner que cette pratique n'est pas souhaitée par le Ministère. En outre, pour les responsables du dossier, l'information ne s'avère pas suffisamment claire en ce qui a trait à la performance de l'élève. Par ailleurs, le personnel enseignant est très peu satisfait de l'information reçue sur les critères relatifs à la production et à la compréhension (cote, pondération et tâche) et souhaite un perfectionnement. Les grilles d'évaluation respectant les critères prévus dans le programme posent beaucoup de problèmes.

Un troisième point négatif traite des **mises en situation d'apprentissage** et de la **participation des élèves au cours d'anglais**, langue seconde. La moitié des élèves ne connaissent pas le but du programme et cette proportion d'élèves se dit insatisfaite du programme. Le tiers des élèves ont des attentes plus élevées que l'objectif du programme, soit se tirer d'affaire dans des situations de la vie courante. Un peu plus de la moitié seulement des élèves (53 p. 100) emploient l'anglais pour parler à leur enseignante ou à leur enseignant. Les situations spontanées sont peu utilisées par rapport aux présentations préparées et les élèves ne se sentent pas à l'aise pour se débrouiller dans des situations exploitées en production orale et en production écrite, par exemple répondre au téléphone et écrire une lettre. Cet état de fait démontre des lacunes dans la mise en œuvre du programme. De plus, la production écrite est trop liée à la compréhension écrite, se limitant souvent à répondre à des questions sur un texte. Pour une ou un élève sur deux, il y a insatisfaction sur la qualité de sa grammaire. Celle-ci est employée souvent hors contexte. Le cahier d'exercices, très utilisé, laisse l'impression à la moitié des élèves de ne faire aucun progrès. Notons enfin l'absence d'activité de clôture où l'élève peut prendre conscience de l'apprentissage réalisé pour le «réinvestir». Ces données obligent à apporter des nuances sur l'opinion émise par le personnel enseignant qui se dit suffisamment préparé à enseigner le programme.

Un autre point négatif concerne la **précision des opérations dans le programme et des objectifs terminaux et intermédiaires**. Les opérations ne sont pas suffisamment expliquées dans le programme et un perfectionnement a été demandé sur ce sujet. Les énoncés des objectifs terminaux ont besoin d'être précisés, explicités à partir d'exemples. Un bon nombre d'objectifs intermédiaires manquent de clarté; notons ceux qui sont liés à l'opération «déduction» (objectifs intermédiaires 2, 4 et 6), à l'opération «découverte» (objectifs intermédiaires 8 et 10), à l'opération «repérage» (objectifs intermédiaires 11, 12, 13 et 14), à l'opération «recherche» (objectifs intermédiaires 17, 18 et 20), à l'opération «interrogation» (objectifs intermédiaires 31, 32, 33 et 34), à l'opération «affirmation» (objectifs intermédiaires 38 et 41) et à l'opération «discussion» (objectifs intermédiaires 44 et 45). Les résultats plus faibles des élèves pour certains de ces objectifs confirment une difficulté. Il y a lieu de remarquer que la difficulté de compréhension univoque provient du vocabulaire employé, qui est dû souvent à de mauvaises traductions de l'anglais au français, ou d'ambiguités. La pertinence de quelques objectifs intermédiaires est mise en doute, notamment les objectifs 35 et 36. Le programme devrait proposer des connaissances intégrées aux activités selon la moitié des agentes et des agents d'éducation consultés. On devra délimiter les objets de connaissance du programme et favoriser leur intégration en proposant des activités pertinentes. De plus, selon les directrices et les directeurs d'école et les agentes et les agents d'éducation, le programme devra comporter des éléments qui répondent aux besoins des élèves en difficulté et aux besoins de celles et ceux qui sont presque bilingues ou qui possèdent plus que les exigences du programme du second cycle du secondaire.

Enfin, les préoccupations administratives suivantes sont relevées :

- le fait de privilégier le **matériel authentique** est valable bien qu'il soit difficile d'acquisition en raison du coût lié aux droits d'auteure ou d'auteur;

- le **matériel audiovisuel nécessaire** est également coûteux;

- rappelons aussi l'interrogation des directrices et des directeurs d'école quant à la **formation de certains enseignants et enseignantes** pour enseigner l'anglais.

7.3 RECOMMANDATIONS

A la lumière de toutes les données recueillies, les recommandations suivantes sont formulées :

- que l'objectif global du programme soit explicité davantage ou réexaminé pour tenir compte du tiers des élèves qui ont des attentes plus élevées;

- que l'approche méthodologique que sous-tend le programme et qui est basée sur l'approche communicative soit expliquée davantage au personnel enseignant et qu'elle soit actualisée par la présentation d'activités où le personnel enseignant maîtrisera davantage la démarche pédagogique dans l'apprentissage par les élèves d'une langue seconde;

- que des techniques d'animation de groupe soient l'objet d'un perfectionnement pour le personnel enseignant et que des ateliers soient offerts sur l'organisation de cours où les mises en situation permettront d'intégrer les objets de connaissance du programme;

- que les objets de connaissance du programme soient mieux cernés et délimités afin de faciliter l'élaboration de mises en situation signifiantes pour l'élève lui permettant de lui faire prendre conscience de ses progrès. Ainsi, la place de la grammaire devra être mieux expliquée à l'aide de situations concrètes, d'exemples dans un guide pédagogique ou autre document de soutien directement accessible au personnel enseignant;

- que les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires soient précisés et explicités au moyen d'exemples. La formulation doit être précise et appuyée d'exemples lorsque cela est nécessaire afin d'assurer une compréhension la plus univoque possible de la part des agentes et des agents d'éducation en anglais, langue seconde;

- que les opérations relevées dans le programme soient mieux définies. Notons les opérations : déduction, découverte, repérage, recherche, interrogation, affirmation et discussion;

- que le programme contienne des propositions relativement aux élèves qui satisfont déjà en début d'année aux exigences de la fin du programme de cinquième secondaire (élèves bilingues) afin de combler les attentes plus élevées d'une bonne proportion d'élèves qui désirent apprendre plus, réaliser plus de progrès;

- que le programme se préoccupe également des élèves en difficulté. A cet effet, que des documents soient élaborés pour adapter le programme à ces élèves;

- que des documents de soutien, courts et pertinents, soient produits et permettent de rejoindre dans l'école l'enseignante ou l'enseignant pour assurer son perfectionnement. Ces documents seront offerts aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement privés par le Ministère et porteront sur les opérations définies dans le programme et la façon de les intégrer dans son enseignement, sur les objectifs terminaux et intermédiaires

et la façon de les évaluer, les objets de connaissance et la façon de les intégrer dans les activités, sur la façon d'aborder la production orale ou écrite, par des situations spontanées;

- que l'on examine la pertinence de conserver la cote telle qu'elle est prévue dans le programme, qui est peu comprise actuellement et qui crée des contraintes. A cet effet, que des grilles d'évaluation en production soient expérimentées, analysées pour les améliorer;

- que le Ministère s'assure que le matériel didactique corresponde aux réaménagements apportés au programme et au guide pédagogique;

- que se développe une concertation des agentes et des agents d'éducation (commission scolaire ou établissement d'enseignement privé, direction d'école, responsable du dossier ou conseillère ou conseiller pédagogique, personnel enseignant) pour favoriser le développement de l'anglais, langue seconde. Ainsi, que l'on s'assure :

  . que les objectifs du programme soient respectés;

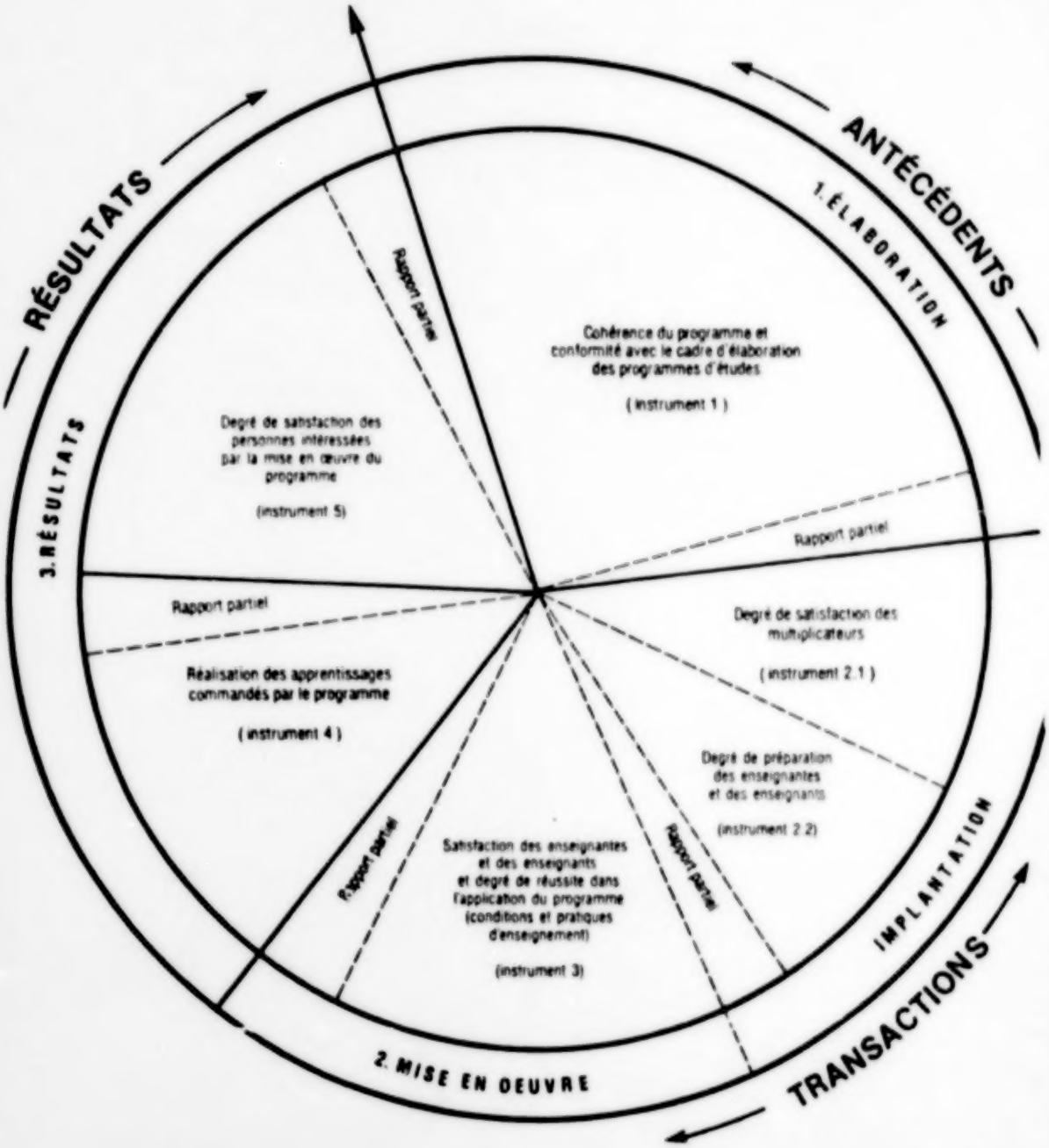
  . que le personnel enseignant satisfasse aux exigences d'un programme basé sur l'approche communicative;

  . que les élèves soient encouragés à employer la langue anglaise plus fréquemment dans les cours et à l'occasion d'activités spontanées;

  . que le but de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative soit respecté.

RAPPORT GLOBAL

ANNEXE 1


RÉSULTATS
ANTÉCÉDENTS
1. ÉLABORATION
3. RÉSULTATS
Rapport partiel
Cohérence du programme et conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études
(instrument 1)
Degré de satisfaction des personnes intéressées par la mise en œuvre du programme
(instrument 5)
Rapport partiel
Rapport partiel
Réalisation des apprentissages commandés par le programme
(instrument 4)
Degré de satisfaction des multiplicateurs
(instrument 2.1)
Degré de préparation des enseignantes et des enseignants
(instrument 2.2)
Rapport partiel
Satisfaction des enseignantes et des enseignants et degré de réussite dans l'application du programme (conditions et pratiques d'enseignement)
(instrument 3)
Rapport partiel
IMPLANTATION
2. MISE EN OEUVRE
TRANSACTIONS

MODÈLE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

ANNEXE II

Exemples de réponses d'élèves en production d'un discours écrit

L'annexe II présente des exemples de réponses d'élèves en production d'un discours écrit en vue de donner un aperçu de la variété des réponses et des différents niveaux de maîtrise de la langue.

Les dixième, onzième et douzième parties de l'épreuve exigeaient une réflexion personnelle de la part de l'élève. Les exemples qui suivent donnent une bonne idée de ce dont les élèves sont capables lorsqu'elles ou ils se sentent personnellement touchés par le sujet.

DIXIÈME PARTIE

Les élèves devaient fournir des suggestions pour l'aménagement d'un horaire lorsqu'un est à court de temps :

- I suggest you to eliminate the activities you do only to be like other people...
- But don't forget : reserve time for your parents, if him or her need you for different work...
- First moment, analyse the problem
  second, read diverse solution possible
  third, analyse the solution possible
  fourth, decider the solution
  fifth, application the solution
  sixth, verification, this is the best solution, evaluation.
- You would better to eliminate something who's you do a lot of time in a week, for example, go with friend after school. You just go one time and the other time you make somethings important.
- For know what activities to choose I make the positives and negatives things that it can bring me. Like when I have to choose between make bicycle and go swimming. Then I will choose swimming because I not do the same movement and it's less expensive than bicycle.
- First you have to put all your activities in two categories: those wich are essentials and those wich are not. Then you pick one you don't enjoy or don't like to do in the second category. If it isn't an important one, you have found the one to cancel.
- You could eliminate those (activities) that not involve other people because it could make them sad or angry.

ONZIÈME PARTIE

Les élèves devaient expliquer ce qu'elles et ils font pour se détendre lorsque le stress les gagne à cause du manque de temps :

- A good shower is recommended...
- I take the tension and I burn it in working...
- I take a knife and I cut my skin a little bit. When I doing this, I'm ok after.
- I usually take my guns and go shooting in the woods...
- I let my members uncontracked...
- I listen to relaxation music. Her title is Sounds of the Sea...
- When I an on a panic time I sit down on a chair and I try to relaxe some minutes or I watch the T.V. with a cold beer on my hand and I stay there a couple of hour, that's the best things to relaxe, try it if you don't believe me!

- When I want to calm down, I go in an isolate place and I start to scream...
- My mom always said, "Do one thing at one time...

DOUZIÈME PARTIE

Dans cette partie, six idées concernant le temps étaient proposées aux élèves. Ils ou elles devaient d'abord indiquer leur accord ou leur désaccord avec chacune de ces idées et ensuite en choisir trois et expliquer leur point de vue.

1) Being on time is difficult :

- I am always in late, it's inevitable. I have always a trouble who jump on me at the last minute...
- Imagine a boss who want a big contract arrived late for the meeting...
- I'm always late to school. For work I can't be late because they will fire me...
- In all my years of going to school, 11 to be exact, I have never been late because I discipline myself...
- I planning my time and my activities and a lot of person do the same and they are always at the right time to the right place.
- I try to push myself to not being so lazy...
- In exemple: when I suppose to meet someone at a specific time. I go a little bit more before the hour who we have fixed.

2) Schedules are absolutely essential :

- Keep the time for live!...
- Let me live, please!...
- The head is difficult to remember because is a faculty who forget...
- If it wasn't for schedules I would not have been here for this test...
- For example, just a simple question. When will you correct this test?
- It's essential because we are in technological era. We should always schedules our time for futur. Time is money and if we spend time, we spend money.
- For not forget to have to do, he is very important I have a schedules because I are more organised and I help to keep a responsibility.
- If you are a equilibrate life and you are organize in your head. I don't think his really essential...

3) Stress is inevitable in a modern world :

- Only the best survive in this jungle world.
- I think stress is inevitable because is communicative. When someone are stressed the person stress another person...
- I think it is important to have a little bit of stress if you want to be productive...
- You have questions with no answers and that's what stress is.
- If you want to perform you have to be friend with the stress.
- With "time" the stress go away.
- If you don't do something against stress (some of my examples) it's probably because you like stress.
- Without stress, life would be boring and stereotypical.

- The people have very most occupation and he want to do all thing in same time. He have a big schedules but he forgot one things: "Superman" it's a movies!
- I prefer to say "stress is inevitable in OUR modern world". Modern doesn't mean "stressed", modern should mean "better".
- Today we have so many possibilities and so many things to do to be "someone".
- If you control and you exploited it in a good moment the stress is a very good factors for pushing.
- Most of the time it is useful but sometimes it is fatal.

4) We will have much more free time in the future :

- So, having more free time in the future is not a reality, it's just a desire.
- I disagree because in the future we will work. At school, I don'' work.
- There is no better time than the present...
- For my future, I want four childrens and I hope that I become an industrial inginieir. So...
- Free time, come on, I am ready. Free time! Free time! Free time!
- People who think you have more free time as you grow older are fools.
- We will not have more free time in the future because will be like the present and the present is like the past.
- It will have more think to take care and I will be more difficult to live.
- 24 hours in the day is very too short. it's important that the people work during a short moment in the week.

5) Time saving machines do not necessarily save time :

- When we are hurry, it seems the time-saving machines take theirs time...
- You will go in a bank but you used a money machine. You tired tree times and this machine take your card. Waiting! Waiting!
- The time can change the things but the things can't change the time...
- I think that time-saving machines save time. I'm sure that you photocopies all the exams that secondary 5 students are presently making. So if the photocopier was not invented, imagine all the time that you lose to write all these exams one by one.
- It tack me 5 minits to dry my hair with a hair drair and 15 minits with a towille. With an electrique toothbrach it tacks me 1|2 of the time with a normal toothbrach.
- If the machine broke the time to repare it can be so long that a humain have the time to do the duty.

6) Functioning without a watch or a clock is impossible :

- I don't need to look at my watch to know when I am hungry, true?
- My watch is like work material...
- Some people like me have a natural watch in is head.
- I think that the watch are a exploitation of the human by the human...
- My watch is an important instrument... I have always spare battery in my wallet, we never know!
- It's impossible. How to arrive at a good time? Can I permit me to arrive on my job to late? NO! The time it's to more important for me.

Remerciements

La Direction de la sanction des études remercie M. Jonathan Jones, responsable des programmes d'anglais, langue seconde, au ministère de l'Éducation et M. Denis Lefebvre, responsable de l'évaluation de l'anglais, langue seconde, pour leur contribution à l'opération d'évaluation du programme d'anglais, langue seconde, du second cycle du secondaire.

L'évaluation de ce programme d'études a nécessité la participation de nombreuses personnes en milieu scolaire, dont les directrices et les directeurs d'école, les conseillères et les conseillers pédagogiques ou les responsables du dossier d'anglais, langue seconde, ainsi que les enseignantes et les enseignants de cinquième secondaire.

La Direction remercie également chacune et chacun des élèves de cinquième secondaire ayant participé à l'évaluation.

Nicole Grandbois

Nicole Grandbois
Responsable de l'évaluation
des programmes d'études

Membres des comités sur l'évaluation du programme
Anglais langue seconde, du deuxième cycle du secondaire

Larry Arkinson
Spécialiste en anglais, langue seconde
Collège de Champigny

Andrée Descôteaux
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire de Chambly

Lise Dusablon
Consultante en évaluation

Louise Gascon
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire Chauveau

Michel Grandbois
Spécialiste en anglais, langue seconde
Commission scolaire Haut St-Maurice

Suzanne Guay
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire des Cantons

Robert Leclerc
Spécialiste en anglais, langue seconde
Commission scolaire de Lotbinière

Gérard Lord
Consultant en anglais, langue seconde

Jacqueline Lord
Spécialiste et responsable du dossier ALS
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière

Jean Matte
Président de RREALS (Regroupement des responsables de l'enseignement de l'anglais langue seconde)
Conseiller pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire de Portneuf

Richard Michaud
Spécialiste et responsable du dossier en anglais, langue seconde
Commission scolaire des Basques

Anne Millette
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire de Sorel et de Tracy

Marcel Morin
Vice-président de la SPEAQ (Société pour la protection de l'enseignement de l'anglais au Québec)
Spécialiste en anglais, langue seconde et responsable du dossier
Commission scolaire Louis Fréchette

Géraldine Nadeau
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire Ste-Croix

Martine Picard
Spécialiste en anglais, langue seconde
Commission scolaire des Chênes

Claudia Rock
Spécialiste en anglais, langue seconde
Collège Beaubois

Suzanne Roy
Conseillère pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire Chutes-de-la-Chaudière

Lisa Storozuk-Knutson
Spécialiste en anglais, langue seconde
Commission scolaire du Goéland

Anthony Tsatsulis
Président de RCCPALS (Regroupement des conseillères et des conseillers pédagogiques en anglais langue seconde)
Conseiller pédagogique en anglais, langue seconde
Commission scolaire Sault Saint-Louis

Jonathan Jones
Responsable des programmes d'anglais, langue seconde
Direction de la formation générale des jeunes
Ministère de l'éducation

Denis Lefebvre
Responsable de l'évaluation de l'anglais, langue seconde
Direction de la formation générale des jeunes
Ministère de l'éducation

Louise Beaudoin
Traitement de texte
Direction de la sanction des études
Ministère de l'éducation

Nicole Grandbois
Responsable de l'évaluation des programmes d'études
Direction de la sanction des études
Ministère de l'éducation

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-7906-04